Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro CDUO : 0470001
Centre d'intérêt: 260

Wener, Albert.

Les élèves de niveau primaire en difficulté grave de comportement / Albert Wener ; [pour le] Conseil scolaire de l'île de Montréal. -- Montréal : Le Conseil, c1983.
82 p. : 3 graph. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 30.

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble du comportement *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Milieu défavorisé *Succès scolaire *Violence *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Dans une étude du même type que celle-ci, réalisée par l'auteur en 1981 au niveau secondaire, 96% des répondants s'accordaient pour dire que, dans leur école, les élèves aux prises avec de sérieux problèmes de comportement avaient manifesté ces problèmes dès l'école primaire. Ce constat incita l'auteur à entreprendre une enquête à ce niveau afin de tracer un profil exact de la situation et d'établir une comparaison entre les résultats obtenus au secondaire et ceux obtenus au primaire.

L'enquête fut menée à la fin de 1982 dans 107 écoles, soit environ un tiers des écoles primaires de l'île de Montréal. On opta pour une méthode de sélection au hasard, basée sur la répartition proportionnelle, afin d'assurer que les différentes commissions scolaires et les diverses zones socio-économiques soient représentées. Dans chaque école de l'échantillon, on demanda aux administrateurs, aux personnes-ressources et à au moins un enseignant de chaque degré de répondre à un questionnaire. Aux fins de comparaison entre les niveaux primaire et secondaire, on adopta le questionnaire utilisé en 1982 dans les écoles secondaires après quelques modifications. Cette version révisée du questionnaire est jointe en annexe.

Des 2300 questionnaires distribués, 951 provenant de 91% des 107 écoles ont été retournés dûment remplis. Analysés globalement et en fonction de trois catégories significatives (commission scolaire, zone socio-économique, fonction du répondant), les réponses indiquent entre autres que 3,29% des élèves sont en difficulté grave; qu'il existe des écarts significatifs entre les quartiers défavorisés (3,75%) et les autres quartiers (3%) ainsi qu'entre les diverses commissions scolaires; que les agressions verbales et physiques constituent les problèmes les plus fréquents, suivis du vol et du vandalisme; et que ces élèves progressent difficilement tant au plan social que scolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470001

LES ÉLÈVES DE NIVEAU PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT

Albert Wener

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

EDUQ 8470001

LES ÉLÈVES DE NIVEAU PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT

Albert Wener

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

Dépôt légal: Quatrième trimestre, 1983
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1983 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec, H2P 1E7
Canada

PREFACE

Le présent rapport fait suite à une recherche portant sur les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement. Au cours de cette recherche, on avait passé en revue les ouvrages portant sur les modèles d'organisation et d'intervention qui s'étaient avérés efficaces. Cette analyse s'intéressait principalement aux expériences vécues dans les écoles secondaires, mais son contenu est en grande partie applicable aux écoles primaires.

Les lecteurs intéressés peuvent se procurer l'étude sur les élèves de niveau secondaire et avoir accès à la plupart des ouvrages cités dans la bibliographie, en écrivant à l'adresse qui suit:

Le coordonnateur pédagogique
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec
H2P 1E7

TABLE DES MATIERES

PAGE

1. HISTORIQUE 1

2. METHODOLOGIE 4

3. RESULTATS 5

A. TYPOLOGIE DES ELEVES MANIFESTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT 5

B. DEFINITIONS UTILISEES DANS CETTE ETUDE 5

C. LE NOMBRE D'ELEVES MANIFESTANT DES TROUBLES SERIEUX DE COMPORTEMENT 6

D. LES TROUBLES DE COMPORTEMENT: LEUR NATURE, LEUR FREQUENCE, LE NOMBRE D'ELEVES AFFECTES 11

E. PORTRAIT-TYPE DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT 12

F. LES FAMILLES DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT . . 15

G. LES SERVICES 17

H. LES RESSOURCES 20

I. LES INTERVENTIONS 21

4. DISCUSSION 24

A. L'ETUDE SUR LES ECOLES PRIMAIRES 24

B. COMPARAISON DES DEUX ETUDES 24

C. ANTECEDENTS DES PROBLEMES (avant l'entrée des élèves à l'école secondaire) 26

D. FACTEURS DECISIFS 26

E. PLAN D'ACTION 28

5. BIBLIOGRAPHIE 30

ANNEXE A 31

ANNEXE B 51

ANNEXE C 55

I - HISTORIQUE

L'étude des élèves ayant de graves difficultés de comportement dans les écoles provient d'un intérêt pour l'aspect social de l'éducation. Comment les écoles devraient-elles répondre aux besoins des élèves dont les problèmes de comportement entravent leurs études ? Comment les écoles devraient-elles agir envers les élèves qui réussissent dans leurs études, mais qui risquent des échecs ultérieurs en raison de leur inaptitude à établir des rapports avec les autres ? Comment peuvent-elles combler les besoins de ces élèves sans pour autant compromettre le processus d'apprentissage de leurs camarades de classes, et sans imposer un travail démesuré aux directeurs et aux enseignants ?

La commission scolaire Baldwin-Cartier exprimait ces préoccupations dans une requête incitant le Conseil scolaire à" ...étudier le type d'organisation qui convient le mieux à cette clientèle (M.S.A.) au niveau secondaire et prévoir, si nécessaire, la mise sur pied d'un organisme central qui serait en mesure de recevoir les cas extrêmes provenant des commissions scolaires de l'île qui ne sont pas en mesure de leur offrir des services adéquats." (Commission scolaire Baldwin-Cartier, 1979).

Un rapport du Comité de coordination des responsables de l'adaptation scolaire indique que:

1. On retrouve des élèves qui manifestent des problèmes de mésadaptation sociale dans toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal;

2. Les causes de la mésadaptation sociale sont multiples et elles peuvent être attribuées, entre autres, au milieu familial, à l'organisation des écoles et aux relations entre élèves;

3. La mésadaptation sociale se traduit par une violation des règlements de l'école (agression verbale ou physique) ou des lois qui régissent la société (délinquance), par des relations instables avec les pairs ou les adultes, par des comportements négatifs (manque de confiance en soi) et par une détérioration des performances scolaires;

4. Une variété de mesures palliatives ont été instituées aussi bien au sein qu'à l'extérieur des écoles (avril 1980).

Ce rapport recommandait également que l'on effectue une recherche en vue d'établir des services mieux appropriés aux besoins de ces élèves.

L'ETUDE SUR LES ECOLES SECONDAIRES

Cette recommandation des coordonnateurs donna lieu à une étude intitulée "Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement" (Wener, 1982), qui visait à tracer le profil de la situation sur l'île de Montréal en fonction des paramètres suivants:

1. Le nombre d'élèves; leur répartition selon les divers quartiers montréalais, les commissions scolaires et les types d'écoles;

2. Les caractéristiques de ces élèves et les genres de problèmes qu'ils occasionnent;

3. Les services conçus spécialement pour ces élèves, leur degré d'efficacité; leurs points forts et leurs points faibles.

Cette recherche comprenait une longue série d'entrevues avec des membres de chacune des commissions scolaires, de groupes communautaires, d'agences de services sociaux et de la police. Un questionnaire basé sur le contenu des entrevues fut ensuite distribué dans toutes les écoles de l'île de Montréal.

En outre, on passa en revue les ouvrages pédagogiques et psychologiques portant sur le sujet, afin d'y relever les modèles d'organisation et les modes d'intervention qui s'étaient avérés efficaces dans les écoles secondaires.

Les résultats de l'étude ont indiqué qu'il y avait un grand nombre de problèmes majeurs que devaient affronter les écoles et les commissions scolaires. Ces problèmes se rapportaient à l'élaboration des politiques, aux procédures à suivre, à l'organisation des services, à la disponibilité et à l'utilisation des ressources ainsi qu'aux programmes scolaires. On remarqua particulièrement qu'il y avait un écart considérable entre le nombre d'élèves officiellement identifiés comme étant des mésadaptés sociaux et le nombre d'élèves nécessitant des services en raison de leurs problèmes de comportement. De plus, un grand nombre de répondants estimaient que les services déjà établis étaient inadéquats.

On a observé que les réponses variaient en fonction de la commission scolaire, de la zone socio-économique, de la grandeur de l'école, de sa structure organisationnelle ainsi que de la fonction du répondant.

Par contre, quatre-vingt-seize pour cent des répondants s'accordaient pour dire que dans leur école, les élèves qui présentaient de sérieux problèmes de comportement avaient manifesté ces problèmes dès l'école primaire.

Ce résultat particulier semblait indiquer qu'une étude sur les écoles primaires constituerait une étape importante pour parvenir aux causes du problème. C'est donc dans ce contexte que la présente étude a été entreprise.

2 - METHODOLOGIE

OBJECTIFS FONDAMENTAUX

L'enquête auprès des écoles primaires se fondait sur deux objectifs principaux: tracer un profil exact de la situation et établir une comparaison entre les résultats obtenus dans les écoles secondaires et ceux correspondant aux écoles primaires.

ECHANTILLONNAGE

La première enquête s'était adressée à toutes les écoles secondaires de l'île de Montréal (N = 112). Compte tenu du nombre plus élevé d'écoles primaires (N = 343) et de la plus grande similarité entre ces écoles, on décida d'enquêter auprès d'environ un tiers (N = 107) d'entre elles. On opta pour une méthode de sélection au hasard basée sur la répartition proportionnelle, afin d'assurer que les différentes commissions scolaires et les diverses zones socio-économiques (favorisées et défavorisées) soient bien représentées.

Dans chacune des écoles retenues on demanda aux administrateurs, aux personnes-ressources et à au moins un enseignant de chaque année d'enseignement de répondre à un questionnaire.

LE QUESTIONNAIRE

Etant donné que l'un des objectifs du projet était d'établir une comparaison entre les niveaux primaire et secondaire, on reprit le questionnaire distribué dans les écoles secondaires en y apportant quelques modifications. Lors de la première réédition, toutes les questions se rapportant spécifiquement au niveau secondaire furent éliminées. On reformula également certaines questions qui n'étaient pas tout à fait appropriées aux réalités vécues par les élèves du primaire.

Une fois ces corrections complétées, le questionnaire fut soumis aux personnes-clés des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants qui, à leur tour, y apportèrent certaines modifications, sans toutefois altérer sa portée car il fallait établir une comparaison avec le secondaire. La version finale du questionnaire se trouve à l'annexe A.

3 - RESULTATS

On a distribué 2 300 questionnaires dans les 107 écoles primaires. On reçut 951 questionnaires, dûment remplis par des répondants provenant de 91% de ces 107 écoles. Les données furent analysées globalement, ainsi qu'en fonction de trois catégories significatives: commission scolaire, zone socio-économique et fonction du répondant. La répartition des répondants dans ces trois catégories illustre bien la situation générale dans les écoles montréalaises. Elle se rapproche également de celle que l'on avait observée dans les écoles secondaires. Ces résultats se trouvent à l'annexe B, sous forme de tableau comparatif.

A- TYPOLOGIE DES ELEVES MANIFESTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT

Comment définit-on les difficultés graves de comportement à l'école primaire ? A partir de quels critères identifie-t-on les élèves qui éprouvent ces difficultés ?

Le ministère de l'Education offre des services spéciaux à l'élève "...dont l'évaluation psycho-sociale révèle une difficulté d'adaptation aux plans affectif et social dans le contexte scolaire, telle que cela nécessite des services éducatifs spéciaux."

B- DEFINITIONS UTILISEES DANS CETTE ETUDE.

La question des définitions fut abordée d'une manière empirique, tout comme dans l'étude sur les écoles secondaires. Des cinq critères proposés pour évaluer le degré de gravité des problèmes de comportement (voir question 17, annexe A), la "persistance du problème" s'est classée comme le plus important. Suivaient de près "un manque de contact avec la réalité", "la transgression fréquente de la loi en général ... et des règlements de l'école". Tous ces critères ont été jugés "passablement importants" ou "très importants". La gravité d'un acte isolé n'a eu que la mention "important". Ces résultats se maintiennent lorsqu'ils sont calculés en fonction des catégories de répondants, et ils sont presque identiques à ceux que l'on avait recueillis dans les écoles secondaires.

On demandait également aux répondants d'évaluer une série d'études de cas et de leur accorder une cote précisant le niveau de gravité de chacun d'eux. Les résultats sont les suivants:

- la délinquance, incluant le vol ou le vandalisme, s'est classée au premier rang avec les mentions "très grave" et "passablement grave".

- le fait de déranger la classe, notamment par des agressions verbales ou des comportements bizarres, a été considéré comme "passablement grave".

- les comportements infantiles, le repli sur soi et le manque de confiance ont été jugés "graves" et "légèrement graves".

Une fois de plus, ces résultats se maintiennent lorsqu'ils sont analysés en fonction des catégories de répondants, et se comparent à ceux que l'on avait observés au niveau secondaire.

Le consensus général concernant les caractéristiques des élèves en difficulté grave de comportement et les indices sur le sérieux des difficultés nous autorisent à des comparaisons valables entre les deux recherches.

C- LE NOMBRE D'ELEVES MANIFESTANT DES TROUBLES SERIEUX DE COMPORTEMENT

RESULTATS GLOBAUX DE L'ENQUETE

Le nombre officiel d'élèves identifiés comme mésadaptés socio-affectifs s'élevait en 1982-1983 à 1 067, soit 0,94% de la population totale des écoles primaires de l'île de Montréal.

Les résultats globaux de l'enquête indiquent que 3 747 élèves, soit 3,29% de la population totale des écoles primaires, manifestent des difficultés graves de comportement.

Il y a un contraste évident entre ces résultats et ceux obtenus au niveau secondaire où les répondants ont indiqué que 4,71% des élèves manifestaient des difficultés graves de comportement et où seulement 0,56% avaient été officiellement identifiés.

Ainsi, le pourcentage officiel de mésadaptés socio-affectifs au niveau primaire est presque deux fois plus élevé qu'au niveau secondaire. Pourtant, les résultats de l'enquête démontrent que le pourcentage réel équivaut seulement aux deux tiers de celui que l'on avait observé au secondaire.

FACTEURS SOCIO-ECONOMIQUES

Les écoles situées dans des secteurs défavorisés signalent un pourcentage de 3,75%, comparativement à 3% pour les autres écoles. On retrouvait également cet écart de 25% au niveau secondaire. La stabilité de ce chiffre est très significative, compte tenu du grand nombre de différences entre les résultats obtenus aux deux niveaux.

LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Une des constatations les plus importantes, au secondaire, avait trait aux différences de pourcentage d'une commission scolaire à l'autre, qu'il s'agisse des chiffres "officiels" ou des résultats de l'enquête.

Le tableau I démontre qu'il existe de pareilles divergences au niveau primaire.

TABLEAU I

POURCENTAGE D'ELEVES QUI MANIFESTENT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT

	PRIMAIRE		SECONDAIRE	
	d'après le questionnaire	officiels	d'après le questionnaire	officiels
C.S.B.C.	3,22	2,14	3,39	1,91
C.E.C.M.	3,58	1,13	5,10	0,27
C.E.P.G.M.	2,83	0,26	4,94	0,33
C.S.J.L.R.	4,26	0,72	4,91	1,00
C.S.L.	2,60	0,13	3,03	0.13
C.S.S.C.	1,87	0,78	5,95	0,41
C.S.S.S.L.	2,47	0,55	3,91	1,57
C.E.C.V.	2,71	0,44	5,57	1,04

Ce tableau indique de façon générale que les pourcentages sont plus faibles dans les écoles primaires; d'autre part, il est intéressant de noter les différences entre les commissions scolaires elles-mêmes. Ce sont celles où les pourcentages sont les plus élevés au niveau secondaire qui révèlent également les différences les plus marquées entre les taux d'incidence de chacun des deux niveaux. Vice versa, les commissions scolaires dont les pourcentages sont les plus faibles au niveau secondaire sont aussi celles où l'on remarque les écarts les moins prononcés entre les taux d'incidence du primaire et ceux du secondaire.

La commission scolaire Jérôme-Le Royer constitue la seule exception à cette règle.

Ces différences de pourcentages se retrouvent au tableau 2.

TABLEAU 2

DIFFERENCES ENTRE LES TAUX D'INCIDENCE DES ECOLES PRIMAIRES ET DES ECOLES SECONDAIRES D'APRES LES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES

	PRIMAIRE	SECONDAIRE	DIFFERENCE
C.S.S.C	1,87	5,95	- 4,08
C.E.C.V.	2,71	5,57	- 2,86
C.E.C.M.	3,58	5,10	- 1,52
C.E.P.G.M.	2,83	4,94	- 2,11
C.S.J.L.R.	4,26	4,91	- 0,65
C.S.S.S.L.	2,47	3,91	- 1,44
C.S.B.C.	3,22	3,39	- 0,17
C.S.L.	2,60	3,03	- 0,43

Le nombre d'élèves provenant de milieux défavorisés constitue un facteur de grande importance qui distingue les commissions scolaires où l'écart est prononcé et celles où il est faible. En outre, les écoles secondaires de la commission scolaire Sainte-Croix recevraient, d'après certains, un afflux d'étudiants manifestant des problèmes de comportement, qui auraient suivi leur cours primaire dans des écoles privées. Ceci semble indiquer une interaction entre trois facteurs: l'inscription à l'école secondaire, le quartier où est située l'école et, dans une certaine mesure, les moyens utilisés par les commissions scolaires pour répondre aux besoins de leur clientèle de milieux défavorisés. Une recherche plus poussée permettrait d'obtenir un éclairage meilleur sur cette interaction et, par le fait même, d'établir des relations de cause à effet.

LES FONCTIONS DES REPONDANTS

On a également effectué une analyse des taux d'incidence en regard des fonctions auxquelles les répondants s'étaient identifiés, notamment dans un but de comparaison avec le niveau secondaire. Les résultats correspondant à certaines de ces fonctions n'ont pas été retenus en raison du petit nombre de répondants dans ces catégories.

Les pourcentages aux deux niveaux sont indiqués au tableau 3.

TABLEAU 3

POURCENTAGES D'ELEVES MANIFESTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT

	PRIMAIRE	SECONDAIRE
Direction	3,06	
Directeur		4,56
Directeur adjoint (services aux étudiants)		4,58
Directeur adjoint (autres)		4,96
Psycho-éducateur	4,58	6,48
Psychologue	1,70	5,54
Conseiller en orientation		5,29 *
Travailleur social	3,36	6,78
Président du conseil d'école	3,86	3,57
Représentant syndical	4,96	6,63
Enseignant - dénombrement flottant	2,73	
Enseignant de maternelle	3,90	
Enseignant de 1re année Enseignant de 2e année Enseignant de 3e année	3,14	
Enseignant de 4e année Enseignant de 5e année Enseignant de 6e année	3,00	
Enseignant de secondaire I et II		5,13
Enseignant de secondaire III, IV et V		4,38
Spécialistes	4,17	
Enseignant oeuvrant auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement		4,36 *
Infirmière	4,25	4,82
Enseignant de classe multi-années	4,00	
Autres	3,26	

* Ces résultats ne sont pas donnés au niveau primaire en raison du petit nombre de répondants de cette catégorie ayant complété le questionnaire.

On remarque une étonnante similitude de résultats entre les deux niveaux. Premièrement, les opinions des directeurs et des enseignants (les catégories de répondants les plus nombreuses) semblent généralement concorder. Deuxièmement, en examinant les taux d'incidence recueillis auprès des enseignants, on observe qu'au primaire tout comme au secondaire, ils sont plus élevés dans les classes de "débutants" (maternelle et secondaire I-II) que dans les autres classes. En fait, c'est entre la fin du primaire et le début du secondaire que l'augmentation des taux d'incidence est la plus marquée.

Lorsqu'on compare les groupes de répondants plus restreints, il est intéressant de noter que les psychologues et les travailleurs sociaux signalent des taux d'incidence considérablement moins élevés au primaire qu'au secondaire.

D- LES TROUBLES DE COMPORTEMENT: LEUR NATURE, LEUR FREQUENCE, LE NOMBRE D'ELEVES AFFECTES.

Lorsqu'on demanda aux répondants de classer par ordre d'importance neuf problèmes de comportement spécifiques, seuls, quatre types de problèmes ont été perçus comme ayant un certain degré de gravité.

Les agressions physiques envers les autres élèves ont été considérées comme le problème le plus sérieux par 30% des répondants; les agressions verbales, par 29% des répondants; le vol, par 21% des répondants et le vandalisme, par 11% des répondants. Les autres troubles de comportement n'ont été jugés sérieux que par un très petit nombre de personnes.

Ces résultats révèlent des différences significatives entre le niveau primaire et le niveau secondaire. On remarque d'abord qu'au primaire, les agressions physiques et les agressions verbales sont perçues comme étant d'importance égale; au secondaire, on signalait que les agressions verbales étaient deux fois plus fréquentes que les agressions physiques. Ensuite, les répondants du niveau secondaire ont signalé qu'après l'agression verbale venaient, en terme d'incidence, le vol et le vandalisme; au primaire, ces derniers incidents surviennent de deux à trois fois moins souvent que l'ensemble des actes d'agression.

Troisièmement, on demanda aux répondants d'indiquer, pour chacun des types de problèmes, le nombre d'incidents qui, selon eux, avaient vraiment eu lieu dans leur école et le nombre de ceux dont ils soupçonnaient l'existence. On leur demanda également de préciser le nombre d'élèves qui avaient sans aucun doute pris part à ces incidents et le nombre de ceux dont ils soupçonnaient la participation (voir l'annexe A, questions 2 à 5). Les résultats diffèrent considérablement de ceux que l'on avait recueillis dans les écoles secondaires.

Pour ce qui est des cinq autres types de problèmes que comportait la liste, les personnes qui ont inscrit "je ne sais pas" comme réponse étaient si peu nombreuses que des commentaires sur les résultats ne pourraient être que biaisés. Ceci semble indiquer soit que ces phénomènes surviennent très rarement, soit qu'ils se produisent à l'insu de la majorité des adultes. Ce n'était pas du tout le cas au secondaire où le nombre de répondants qui ont donné des réponses claires à propos de ces cinq types de problèmes était amplement suffisant pour qu'on puisse faire une interprétation valide des résultats.

E- PORTRAIT-TYPE DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT

CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

Les résultats sont à peu près identiques à ceux que l'on avait observés au secondaire. Les répondants ont affirmé que ces élèves étaient en bonne santé et qu'ils n'étaient pas enclins à s'infliger eux-mêmes des blessures. Plus de 80% ont précisé qu'ils avaient moins d'amour-propre que les autres élèves, qu'ils éprouvaient des difficultés d'apprentissage et qu'ils trouvaient l'école ennuyante.

Environ la moitié des répondants du niveau primaire ont déclaré que ces élèves étaient doués ou manifestaient des talents particuliers, tandis qu'au secondaire, seulement un tiers des répondants croyaient que c'était le cas.

ANTECEDENTS ET SEXE

Une grande majorité des répondants (85% au primaire et 96% au secondaire) pensent que ces élèves avaient déjà manifesté des problèmes de comportement avant d'entrer à leur niveau respectif. Néanmoins, seulement la moitié des répondants du niveau primaire ont attesté l'existence de programmes visant à identifier des enfants présentant de tels problèmes au moment où ils entrent à la maternelle.

Les répondants s'accordaient également pour dire que les troubles manifestés par les élèves étaient les mêmes au premier cycle et au deuxième cycle du primaire, tout comme les répondants du secondaire le signalaient pour les deux cycles de leur niveau d'enseignement.

Dans les deux recherches, les deux tiers des répondants du primaire et du secondaire ont noté que l'on retrouve les mêmes types de problèmes chez les élèves des deux sexes. On estimait cependant que ces problèmes surviennent deux fois plus souvent chez les garçons que chez les filles.

ABUS DE DROGUES ET D'ALCOOL

Au niveau secondaire, 85% des répondants ont révélé que ces élèves faisaient régulièrement usage de drogues "douces", comparativement à moins de 1% au primaire. De même, 47% des répondants du secondaire ont témoigné d'une consommation régulière d'alcool par ces élèves, alors qu'au primaire, moins de 7% ont affirmé cela.

COMPORTEMENT SOCIAL

Une forte majorité des répondants, au primaire comme au secondaire, ont signalé que les élèves manifestant des difficultés graves de

comportement n'occupaient pas leurs périodes de loisirs à bon escient. En outre, d'après eux, 30% de l'ensemble des élèves participent aux activités para-scolaires, tandis que chez les élèves en difficulté, ce pourcentage tombe à 23% au primaire et à 12% au secondaire.

Ce résultat est intéressant en soi; il suggère notamment que ces élèves tendent à être perçus comme des solitaires. En fait, le quart des répondants du primaire, le tiers des répondants du secondaire et les deux tiers des répondants du deuxième cycle du secondaire considèrent que ces élèves sont enclins à s'isoler. Cette tendance de plus en plus marquée à l'isolement chez les élèves en difficulté de comportement est particulièrement significative, compte tenu de l'accord qui règne généralement entre les répondants sur les paramètres servant à identifier ces élèves ou sur le degré de gravité des problèmes en question.

La tendance à fréquenter des groupes restreints est notée par moins de répondants au niveau primaire (25%) que par ceux du secondaire (34%).

Environ la moitié des répondants du niveau primaire ont signalé que les élèves qui manifestent des problèmes de comportement sont enclins aux agressions verbales envers les adultes. Cette proportion s'élève à 75% chez les répondants provenant d'écoles situées dans des quartiers défavorisés, alors qu'elle se maintient à 50% chez les autres.

COMPORTEMENT SCOLAIRE

C'est aux activités de routine que ces élèves auraient le plus de difficulté à s'adapter, et ce, aux deux niveaux. Plus de 85% des répondants des deux niveaux ont affirmé que les élèves en difficulté de comportement dérangeaient leurs classes, étaient inattentifs, ne complétaient pas leurs travaux (à l'école comme à la maison), n'avaient pas des habitudes de travail aussi prononcées que les autres élèves et refusaient souvent d'apporter en classe le matériel requis.

D'autre part, seulement un tiers environ des répondants du niveau primaire ont signalé des cas d'école buissonnière, alors qu'au secondaire, 26% des répondants avaient signalé que ces étudiants manquaient l'école et 90%, qu'ils s'absentaient de certains cours. En outre, les répondants des deux niveaux s'accordaient pour dire que ces élèves jugeaient trop long le cours qu'ils aimaient le moins; par contre, il est intéressant de noter qu'au primaire, seulement 52% des répondants croyaient que c'était le cas en ce qui concerne leur cours préféré, comparativement à 82% au secondaire.

Au primaire, des répondants ont affirmé que ces élèves mentaient régulièrement en présentant des raisons pour justifier le fait de ne pas avoir accompli leurs travaux.

APPRENTISSAGE ET RESULTATS SCOLAIRES

En ce qui a trait au primaire comme au secondaire, 95% des répondants considèrent que les élèves en difficulté grave de comportement se situent en-dessous des autres élèves; en outre, plus de 90% signalent que ces élèves accusent certaines lacunes dans leur apprentissage de base.

F- LES FAMILLES DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT

STUCTURE ET FONCTION

Au cours de l'étude sur les écoles secondaires, on avait relevé un fait important: 73% des répondants prétendaient que les élèves manifestant des troubles sérieux de comportement provenaient de famille monoparentales. On affirmait cependant que ce pourcentage élevé ne permettait pas d'établir une relation de cause à effet puisque la grande majorité des élèves provenant de familles monoparentales ne manifestent pas de problèmes graves de comportement.

Par ailleurs, un nombre encore plus grand de répondants estimait que ces élèves étaient issus de familles en proie au désaccord. Ceci semble indiquer que la qualité des relations entre les membres de la famille constitue un facteur plus décisif que le fait d'appartenir à une famille monoparentale.

Ces résultats, ainsi que les conclusions qui s'y rattachent à l'égard de la structure et du rôle de la famille, se retrouvent également au niveau primaire, mais avec un écart entre les pourcentages encore plus prononcé. En effet, seulement 62% des répondants prétendent que les élèves manifestant des problèmes de comportement sont issus de familles monoparentales alors que 93% croient qu'ils proviennent de famille où règne la discorde.

RELATIONS FAMILIALES AVEC LES ELEVES

On trouve ici des divergences frappantes entre les deux niveaux. Les répondants du niveau primaire étaient enclins à considérer les familles en question sous un jour beaucoup plus favorable que ne l'avaient fait leurs homologues du secondaire.

Le nombre de répondants qui ont mentionné les efforts des parents pour corriger le comportement de leurs enfants était de 30% plus élevé au primaire qu'au secondaire. Parallèlement, ceux qui ont signalé chez les parents des problèmes d'alcoolisme ou des problèmes de mauvais traitements psychologiques à l'égard de leurs enfants étaient deux fois moins nombreux au primaire qu'au secondaire.

Ces résultats sont indiqués au tableau 4.

TABLEAU 4

POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES DONNEES PAR LES REPONDANTS DU NIVEAU PRIMAIRE ET DU NIVEAU SECONDAIRE

	PRIMAIRE	SECONDAIRE
Les parents essaient de modifier le comportement de leurs enfants en discutant avec eux	65	53
Les parents essaient de modifier le comportement de leurs enfants en prenant des mesures correctives	74	51
Les parents essaient de modifier le comportement de leurs enfants en cherchant de l'aide à l'extérieur du foyer	60	50
Les parents coopèrent avec l'école	70	53
Les parents consentent à assister aux réunions avec le personnel de l'école	68	48
Les parents suivent les suggestions de l'école	57	31
Les parents acceptent qu'on les réfère à quelqu'un et utilisent l'aide suggérée par l'école	75	59
Les parents sont alcooliques	29	55
Les parents sont narcomanes	10	10
Les parents maltraitent leurs enfants physiquement	35	40
Les parents maltraitent leurs enfants psychologiquement	55	74

Au secondaire, les directeurs et les personnes-ressources étaient plus enclins que les enseignants à considérer les actions des parents sous un jour avantageux. On remarqua également des différences entre les secteurs défavorisés et les secteurs plus aisés. Ces résultats ne se sont pas reproduits au niveau primaire.

G- LES SERVICES

METHODE D'ORGANISATION

RENVOIS

Plus de 90% des répondants ont omis de répondre à cette question: "Depuis le début de l'année scolaire, combien d'élèves ne fréquentent plus votre école pour les raisons suivantes: a) expulsion b) suspension "répétitive" c) entente tacite entre l'école et eux d) placement en institution ou en école spéciale (...) e) transfert à une autre école régulière ", indiquant ainsi qu'ils n'en connaissaient par la réponse. Ce résultat contraste vivement avec celui que l'on avait obtenu dans les écoles secondaires, où les réponses recueillies étaient suffisantes pour qu'on puisse tracer un profil adéquat de la situation. Ce pourcentage extrêmement bas de répondants semble indiquer qu'on applique beaucoup moins fréquemment ces mesures à l'école primaire.

REGLEMENTS DE L'ECOLE

D'une manière générale, les répondants du niveau primaire s'accordaient pour dire que les règlements, ainsi que les conséquences de leur violation, étaient "passablement clairs" ou "très clairs", ce qui porte à croire que les règlements sont énoncés plus clairement au niveau primaire qu'au niveau secondaire. A ce niveau secondaire, les opinions des directeurs à ce sujet avaient tendance à être plus favorables que celles des enseignants. On n'observe pas une semblable différence d'opinions dans les écoles primaires.

MESURES DISCIPLINAIRES

Les répondants ont jugé que les mesures disciplinaires étaient "passablement efficaces" ou "très efficaces". On est plus satisfait des contrôles comme ceux qu'on utilise pour réduire les absences que des efforts pour contrer la violation des règlements, tout comme dans les écoles secondaires. Une fois de plus, les opinions des répondants se sont révélées plus favorables au primaire qu'au secondaire.

ORGANISATION GENERALE DE L'ECOLE

Les répondants des deux niveaux ont estimé que les services offerts aux élèves en difficulté grave de comportement étaient insuffisants. Ces résultats deviennent encore plus éloquents lorsqu'on examine de plus près les procédures utilisées.

Ainsi, 80% des répondants ont mentionné l'existence d'un système servant à expulser les élèves de leurs cours lorsqu'ils manifestaient des comportements déviants (en les envoyant au bureau du principal par exemple); ces interventions n'étaient toutefois jugées efficaces que par 50% d'entre

eux. Ces résultats sont conformes à ceux que l'on avait obtenus dans les écoles secondaires, où 74% des répondants ont noté l'existence de méthodes de suspension de cours (tout en demeurant à l'école) et où ces méthodes sont considérées comme efficaces dans une proportion de 51%.

On obtint 95% de réponses affirmatives à la question suivante: "Est-ce que dans votre école, les groupes-classes ont les mêmes professeurs pour au moins 70% de la durée des cours ?"; 87% des répondants estimaient que cette façon de procéder contribuait à réduire le nombre de comportements déviants. Ces résultats, ici encore, sont comparables à ceux que l'on avait observés dans les écoles secondaires; 61% des répondants y attestaient que la stabilité des groupes-classes pour au moins 50% du temps contribuait à diminuer le nombre d'incidents causés par ces élèves.

Il est quelque peu difficile d'évaluer l'utilité de classes spéciales pour de tels élèves. Seulement 38% des répondants ont déclaré qu'elles étaient pratique courante, et seulement 36% d'entre eux ont répondu à la question concernant l'efficacité de cette méthode pour réduire les problèmes de comportement. Parmi ces derniers, 60% estiment que cette méthode est effectivement valable.

LES SERVICES DISPONIBLES A L'ECOLE

Parmi l'ensemble des répondants du niveau primaire, 60% ont indiqué que leur école offrait des services spécialement conçus pour les élèves en difficulté grave de comportement; 45% ont également mentionné l'existence d'autres services auxquels ces élèves étaient fréquemment référés. Lorsqu'on tient compte de la fonction du répondant, toutefois, il est intéressant de noter que les directeurs et les psychologues étaient beaucoup plus nombreux à signaler l'existence de ces "autres" services que les enseignants.

Mais ces résultats varient d'une commission scolaire à l'autre. Dans celles où un nombre relativement élevé de répondants signalaient l'existence de services spécialement conçus pour ces élèves, les autres services ont été mentionnés relativement peu souvent; réciproquement, dans celles où un nombre plutôt restreint de répondants signalaient l'existence de services spéciaux, il y en avait davantage qui mentionnaient les autres services.

Autre fait intéressant, il s'est avéré impossible d'établir une relation entre l'organisation des services offerts et le nombre d'élèves manifestant des troubles sérieux de comportement. On n'obtint guère plus de succès en tentant de relier l'organisation des services et le degré de satisfaction exprimé par les répondants.

Les réponses aux questions portant sur les méthodes de dépistage des difficultés des enfants qui passent d'une école primaire à une autre

école primaire révèlent des différences appréciables entre des sous-groupes de répondants. En tout, 38% ont signalé l'existence de telles procédures. Les pourcentages variaient toutefois de 84% à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et 24% à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. En outre, ces procédures de dépistage n'ont été mentionnées que par 14% des professeurs de maternelle, comparativement à 38% pour les enseignants du premier cycle et 72% pour les enseignants du deuxième cycle.

Si l'on considère que la presque totalité des répondants du secondaire avaient affirmé que les problèmes de comportement survenaient dès l'école primaire, il est surprenant de constater que seulement 72% des répondants ont mentionné l'existence de procédures visant à signaler ces problèmes aux écoles secondaires.

LES SERVICES EXTERIEURS

Tout comme au niveau secondaire, les répondants ont évalué le recours à des services extérieurs, à temps plein ou à temps partiel, comme étant "absolument pas efficaces" ou "pas efficaces".

H- LES RESSOURCES

RESSOURCES HUMAINES

En ce qui concerne le nombre d'agents d'éducation prêts à fournir leur aide aux élèves en difficulté grave de comportement, seul le nombre d'administrateurs a été jugé adéquat. Au secondaire, l'insatisfaction avait été générale. Les répondants des deux niveaux ont estimé que le nombre d'enseignants spécialisés, de travailleurs sociaux et des autres personnels était "très inadéquat" ou "inadéquat".

Bien qu'ils se soient montrés satisfaits du degré de formation des personnes appelées à travailler uniquement auprès de ces élèves, les répondants des deux niveaux ont jugé que les occasions de perfectionnement que l'on offrait aux enseignants réguliers en vue d'un meilleur travail auprès de ces élèves étaient insuffisantes. Du reste, la plupart des répondants ont affirmé que leur formation et leurs antécédents leur apportaient peu pour travailler avec ces élèves.

LE FACTEUR "TEMPS"

D'une manière générale, les répondants ont indiqué que l'on ne consacrait pas suffisamment de temps pour répondre aux besoins des élèves en difficulté de comportement. De plus, 75% d'entre eux ont révélé que ces problèmes de comportement gênaient le cours normal de leur travail, tout comme on l'avait signalé lors de l'étude du niveau secondaire. On a pu constater des différences appréciables d'un niveau à l'autre en ce qui a trait au nombre d'heures de travail ainsi perdues. Les variations observées au niveau secondaire quant aux zones socio-économiques et aux fonctions des répondants ne se sont pas reproduites au niveau primaire. Les répondants du primaire ont indiqué qu'environ un cinquième de leur temps de travail était perturbé par les problèmes de comportement de ces élèves.

ESPACE ET RESSOURCES FINANCIERES

Les répondants des deux niveaux ont estimé que l'espace et les ressources financières alloués à des services pour ces élèves étaient "très inadéquats" ou "inadéquats", ce que l'étude du secondaire avait aussi révélé.

I- LES INTERVENTIONS

CONSIDERATIONS GENERALES

Trente-sept pour cent des répondants ont estimé que les approches pédagogiques employées auprès des élèves manifestant des difficultés graves de comportement étaient appropriées. Ce pourcentage n'était que de 23% au secondaire. Une fois de plus, bien que l'on s'accorde pour dire que le programme scolaire ne convient pas aux besoins et aux aptitudes du moment de ces élèves, les réponses obtenues au niveau primaire étaient un peu plus positives qu'au secondaire.

CRITERES D'IDENTIFICATION

Soixante-six pour cent des répondants ont déclaré connaître ces critères d'identification. Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui obtenu au secondaire: 57%, mais, constatation plus importante, on ne retrouve pas au primaire les différences entre les opinions des enseignants et celles des administrateurs que l'on avait au secondaire.

Les résultats sont à peu près les mêmes en ce qui concerne la clarté et la pertinence de ces critères. En général, les répondants des deux niveaux considèrent les critères d'identification comme n'étant pas tout à fait clairs ou pertinents.

D'après les résultats recueillis dans les écoles primaires, cependant, les critères y seraient plus clairs et plus pertinents qu'au niveau secondaire. De plus, on n'y retrouve pas les différences observées au secondaire entre les réponses des administrateurs et celles des enseignants.

PROCEDURES UTILISEES POUR DIRIGER DES ELEVES VERS DES SERVICES INTERNES

Quelque 88% des répondants du niveau primaire ont affirmé connaître ces procédures, un résultat à peu près identique à celui que l'on avait obtenu dans les écoles secondaires. Toutefois, ils ont jugé ces procédures "adéquates" ou "tout à fait adéquates", alors que ceux du niveau secondaire les considéraient simplement "inadéquates" ou "adéquates". Les administrateurs les ont jugées "adéquates" ou "tout à fait adéquates" et les enseignants, "adéquates".

PROCEDURES UTILISEES POUR DIRIGER DES ELEVES VERS DES SERVICES EXTERNES

Ces procédures seraient connues des deux tiers des répondants, ce qui contraste avec le pourcentage de 50% relevé au niveau secondaire. De plus, les différences observées au secondaire entre les opinions des administrateurs et celles des enseignants ne se sont pas reproduites au niveau primaire.

EVALUATIONS

La clarté et la pertinence des évaluations du progrès scolaire ont été jugées "adéquates" et celles des évaluations du progrès social, "inadéquates" ou "adéquates". Ces résultats font contraste avec ceux du niveau secondaire, où les opinions s'étaient révélées plus sévères. Aux deux niveaux, les administrateurs étaient enclins à juger ces évaluations de façon plus positive ("adéquates" ou "tout à fait adéquates") que les enseignants ("inadéquates" ou "adéquates").

INTERVENTIONS A L'INTERIEUR DE L'ECOLE

Les réponses à ce sujet sont comparables à celles qui concernent les évaluations. Les opinions des administrateurs étaient plus positives que celles des enseignants et, constatation particulièrement importante, les réponses étaient plus favorables au primaire qu'au secondaire. En effet, les répondants des écoles primaires considèrent que les interventions à l'intérieur de l'école se font de manière "adéquate", alors que la plupart de leurs homologues du secondaire les jugent "inadéquates".

INTERVENTIONS A L'EXTERIEUR DE L'ECOLE

La majorité des répondants considèrent que les interventions faites hors de l'école, y compris celles qui se rapportent à la Loi 24, sont inadéquates. Les résultats de ces interventions ont également été jugés insuffisants. Ces réponses coincident avec celles que l'on avait recueillies au secondaire.

PROCEDURES DE FIN D'INTERVENTION

Les procédures utilisées pour mettre fin aux interventions destinées aux élèves en difficulté grave de comportement seraient connues de près de la moitié des répondants, tant au primaire qu'au secondaire. Des différences frappantes ont été observées aux deux niveaux entre les réponses des administrateurs (plus de 75%) et celles des enseignants (moins de 40%). En dépit de ces résultats, les répondants s'accordaient tous pour dire que les procédures de fin d'intervention n'étaient ni claires, ni adéquates.

ARCHIVES ET REDACTION DES RAPPORTS

D'après la majorité des répondants, les méthodes utilisées pour conserver les dossiers de ces élèves ne seraient pas suffisamment claires. Les administrateurs ont cependant indiqué qu'à leur avis, ces méthodes étaient claires. On retrouve ces résultats aux deux niveaux.

La rédaction des rapports a été considérée comme adéquate par les répondants des deux niveaux.

EVALUATION DES PROGRAMMES

Les procédures utilisées pour évaluer l'efficacité des services dispensés aux élèves en difficulté grave de comportement manqueraient à la fois de clarté et de pertinence. On a obtenu ce résultat aux deux niveaux, bien que les répondants des écoles primaires aient jugé ces évaluations un peu plus favorablement que leurs homologues du secondaire.

Dans l'ensemble, les répondants des deux groupes ont affirmé que, à l'égard de ces élèves, le personnel et l'administration s'épaulaient mutuellement. Il importe toutefois de noter que les administrateurs des écoles secondaires avaient tendance à croire qu'ils recevaient plus d'appui de la part de leur personnel que ce dernier reconnaissait en accorder à leurs administrateurs alors qu'au niveau primaire, ce support était mutuellement jugé comme "adéquat" et "assez adéquat".

4 - DISCUSSION

A- L'ETUDE SUR LES ECOLES PRIMAIRES

Les résultats indiquent que les élèves en difficulté grave de comportement constituent 3,29% de la population des écoles primaires de l'île de Montréal. On observe des écarts significatifs entre les quartiers défavorisés (3,75%) et les autres quartiers (3,00%) , ainsi qu'entre les diverses commissions scolaires. Les différences de pourcentage se révèlent sensiblement plus faibles lorsqu'on analyse les résultats d'après les fonctions des répondants.

Le profil des élèves eux-mêmes indique que les agressions verbales et physiques constituent les problèmes les plus fréquents. Vient ensuite le vol, puis le vandalisme. Les réponses aux questions portant sur d'autres problèmes de comportement dénotent un taux d'incidence extrêmement bas. Il semblerait que ces élèves progressent difficilement, tant au plan social qu'au plan scolaire. Leurs familles seraient attentives et coopératives, mais fréquemment éprouveraient des difficultés, ce qui aurait des effets négatifs sur les expériences scolaires des enfants.

Dans l'ensemble, les services offerts aux élèves manifestant des troubles graves de comportement ont été jugés "inadéquats" ou "adéquats". Les administrateurs avaient généralement tendance à se déclarer plus satisfaits de ces services que les enseignants.

B- COMPARAISON DES DEUX ETUDES

Les similitudes et les différences entre les résultats obtenus aux niveaux primaire et secondaire sont bien évidentes. Premièrement, il semble y avoir unanimité aux deux niveaux en regard de la définition d'"élèves manifestant des difficultés graves de comportement". De même les caractéristiques retenues par les répondants pour identifier ces élèves sont tout à fait conformes aux critères établis par le ministère de l'Education.

Deuxièmement, on observe un écart de 25% aux deux niveaux entre les taux d'incidence des quartiers défavorisés et ceux des autres quartiers. La stabilité de ce chiffre indique qu'il s'agit là d'un facteur de première importance.

Troisièmement, on remarque des différences considérables d'une commission scolaire à l'autre, tant pour les statistiques officielles que pour les réponses au questionnaire. Ces différences se retrouvent aux deux niveaux. Ceci met en évidence l'importance que peuvent prendre les politiques d'éducation qui déterminent l'allocation des ressources, les critères d'identification et les modèles d'organisation et d'intervention. Le fait que des commissions scolaires ont des territoires communs, des programmes d'enseignement peu différents et qu'elles donnent des services à la foi en français et en anglais ne permet pas d'interpréter ces résultats de quelque autre façon.

Quatrièmement, on note des distinctions majeures entre les problèmes de comportement observés au niveau primaire et ceux qui caractérisent les étudiants du secondaire. Les problèmes relatifs aux absences ainsi qu'à l'abus de drogues et d'alcool sont beaucoup plus répandus dans les écoles secondaires. L'intérêt que portent de tels élèves à la vie et à la routine de l'école est considérablement plus prononcé au primaire. Le taux de participation aux activités parascolaires, par exemple, serait deux fois plus élevé à l'école primaire qu'à l'école secondaire. De même, le nombre de répondants ayant indiqué que ces élèves s'ennuyaient dans leur cours préféré est presque deux fois plus grand au secondaire qu'au primaire. Enfin, les actes de délinquance, un indice de troubles extrêmement sérieux, seraient presque dix fois plus fréquents dans les écoles secondaires.

Cinquièmement, le fait que les parents semblent plus attentifs aux besoins de leurs enfants en difficulté de comportement à l'école primaire laisse supposer que les chances de réussite des interventions sont plus élevées dans le cas de ces enfants à intérêts très vastes que dans le cas des adolescents du niveau secondaire.

Sixièmement, d'importantes différences ont été relevées entre les deux niveaux quant au degré de satisfaction exprimé par les répondants à l'égard des services. D'après les statistiques officielles, le nombre d'élèves du niveau primaire qui reçoivent des services conçus spécialement pour les mésadaptés sociaux est presque deux fois supérieur à celui du niveau secondaire. Cette proportion semble indiquer qu'un grand nombre d'enfants cessent automatiquement de recevoir ces services dès leur entrée à l'école secondaire ou encore qu'on leur en offre d'autres, qui sont peut-être moins appropriés (les cours d'enseignement professionnel par exemple). L'écart entre les taux d'incidence officiels et ceux révélés par les répondants est sensiblement plus faible au niveau primaire. Les services offerts ont reçu une évaluation plus favorable au primaire qu'au secondaire et à leur sujet, les opinions des administrateurs se rapprochent plus de celles des enseignants dans les écoles primaires. Enfin, le fait que les groupes-classes demeurent les mêmes à l'école primaire aurait l'avantage de réduire la fréquence des problèmes de comportement.

Septièmement, les écoles secondaires auraient souvent recours, dans le cas des élèves en difficulté grave de comportement, à des interventions d'ordre administratif comme les suspensions et les transferts dans d'autres écoles. Puisqu'on ne retrouve pas cette tendance à l'école primaire et comme les structures organisationnelles et les services y bénéficient d'une évaluation plus favorable, il semble bien qu'on y utilise des méthodes davantage adaptées au développement de l'élève qu'on ne le fait au niveau secondaire.

C- ANTECEDENTS DES PROBLEMES (avant l'entrée des élèves à l'école secondaire)

Les résultats de l'étude sur les écoles primaires semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle les étudiants de niveau secondaire qui présentent des troubles sérieux de comportement auraient manifesté ces problèmes dès le niveau primaire. Premièrement, l'accord entre les deux groupes de répondants quant à leur définition de "troubles de comportement" et à leur appréciation des degrés de gravité laisse croire qu'ils faisaient allusion à la même catégorie d'élèves.

Deuxièmement, l'écart d'environ 1,5% entre les taux d'incidence signalés par les deux groupes peut s'expliquer de bien des façons. Les problèmes éprouvés à l'école primaire par les élèves qui éprouvent des difficultés graves de comportement à l'école secondaire, ne se rapportent pas nécessairement à des écarts de conduite. En fait, il semble que l'écart entre les résultats scolaires d'un élève et ceux que l'école exige tend à s'élargir avec le temps, à moins que des mesures appropriées n'aient été prises pour y remédier. La frustration qui en résulte risque de se manifester davantage par des écarts de comportement à mesure que l'élève progresse dans ses études.

Environ la moitié des élèves qui, au primaire, recevaient "officiellement" des services spéciaux en raison de leurs troubles de comportement cessent de recevoir ces services lorsqu'ils entrent à l'école secondaire, ou en reçoivent d'autres qui sont peut-être moins appropriés à leurs besoins. On pourrait donner comme raison que les services spéciaux dispensés au niveau primaire devraient en fait éliminer - ou diminuer considérablement la nécessité de poursuivre les interventions au niveau secondaire. Cet argument va toutefois à l'encontre de ce que l'on retrouve dans les ouvrages sur l'éducation des enfants en difficulté grave (notamment Head Start/Follow Through), où l'on précise la nécessité de prolonger les interventions.

Enfin, les écoles secondaires exigent une plus grande maturité dans les rapports sociaux, une plus grande autonomie et des habitudes de travail plus constantes. Ces exigences provoquent des réactions très fortes chez ce type d'élèves. Par conséquent, ceux qui, lors de leur entrée à l'école secondaire, présentent des troubles mineurs de comportement ou d'apprentissage et ne reçoivent pas l'aide requise, seraient davantage portés à manifester des troubles encore plus prononcés que ceux qui, eux, reçoivent les services dont ils ont besoin. La hausse significative des taux d'incidence entre les trois dernières années du primaire et les deux premières années du secondaire semble confirmer cette hypothèse.

D- FACTEURS DECISIFS

Il est évident que l'apparition de difficultés graves de comportement ne peut être attribuée à une seule cause, ou même à un seul ensemble de causes. En fait, certains facteurs (démographiques et socio-économiques, par exemple) dépassent largement la capacité de la communauté scolaire de les changer à court terme. Par contre, certains problèmes peuvent être réglés directement par les écoles et les commissions scolaires.

Premier point: le nombre d'élèves identifiés comme ayant des difficultés graves de comportement ne correspond pas au nombre réel, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Il s'ensuit un manque de personnel pour répondre à leurs besoins. La façon dont les commissions scolaires interprètent et utilisent les conditions requises pour obtenir les allocations spéciales offertes par le ministère de l'Education constitue ici un élément clé. Des allocations budgétaires sont présentement accordées aux commissions scolaires d'après le nombre d'élèves inscrits en 1978-79 ou, dans certains cas, en 1979-1980. Les sommes octroyées pour les services spéciaux destinés aux élèves en difficulté grave de comportement sont calculées en fonction des pourcentages correspondant à ces mêmes années scolaires. Les résultats des études sur les écoles primaires et secondaires laissent supposer que le nombre d'élèves identifiés est nettement inférieur au nombre réel. Par conséquent, seul un quart des élèves qui avaient sans doute droit à des services adaptés à leurs besoins ont pu en bénéficier.

Le ministère de l'Education ne consent à accroitre ses prestations qu'à deux conditions. Les raisons invoquées doivent être manifestes. Dans le cas des élèves présentant des troubles sérieux de comportement, on demande de constituer un dossier faisant état de la nature et de la gravité des cas individuels, et prouvant par le fait même la nécessité de mettre sur pied des services spéciaux. De plus, l'allocation des ressources dans les commissions doit se conformer aux directives du ministère de l'Education et est sujette à vérification.

Deuxième point: Il faut tenir compte des ressources qui sont déjà disponibles. Dans les deux études, le personnel des écoles révélait qu'il perdait environ un cinquième de ses heures de travail à cause des problèmes de comportement manifestés par certains élèves. Cette proportion s'élève à 40% dans le cas de certains sous-directeurs et de certains enseignants spécialisés dans ce genre de problèmes. Ces résultats, mis en regard du fait que la plupart des répondants jugeaient leur formation et leur expérience insuffisantes pour pouvoir aider ces élèves, indiquent qu'il y a une large place pour amélioration compte tenu des ressources actuellement disponibles.

Troisième point: On peut s'interroger sur la distribution des ressources entre les écoles primaires et les écoles secondaires. Il n'est évidemment pas approprié de réduire ces ressources à l'un ou à l'autre des niveaux. De même, une simple augmentation des ressources à un niveau ou à l'autre - sans avoir pris le temps nécessaire pour en assurer la planification et la coordination entre les deux niveaux - risquerait de mettre en péril l'efficacité même de cette augmentation. Croire qu'un effort soutenu au niveau primaire permettrait de mettre fin à l'utilité de ces services dans les écoles secondaires n'est pas du tout réaliste. Un tel effort aurait tout de même pour effet de réduire l'acuité des problèmes qui surviennent dans les écoles secondaires, ainsi que le nombre de cas nécessitant l'aide d'un spécialiste. Cette supposition s'avère particulièrement fondée si l'on considère qu'au niveau primaire, les parents semblent plus portés à aider leurs enfants, et que les problèmes de comportement y sont moins diversifiés et moins graves. Il y a lieu de croire que si les services offerts dans les écoles primaires étaient réduits, les écoles secondaires régulières ne seraient sans doute plus en mesure de faire face aux problèmes manifestés par ces élèves.

Quatrième point: la hausse du taux d'incidence lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire semble coincider avec une réduction des services, au moment précis où ces services se révèlent les plus nécessaires. En fait, cette situation mal-fondée constitue sans doute la cause d'un certain nombre de problèmes observés au niveau secondaire. D'autre part, une augmentation des ressources au premier cycle du cours secondaire, sans les intégrer aux activités des écoles primaires d'où proviennent les élèves en question, risquerait de diminuer l'efficacité de ces services.

E- PLAN D'ACTION

Une des raisons d'être de la présente étude était de rechercher les causes profondes des problèmes manifestés par les élèves du niveau secondaire. L'hypothèse selon laquelle des signes avant-coureurs des problèmes du niveau secondaire se retrouveraient à l'école primaire a été vérifiée de bien des façons. Ces signes se retrouvent tant dans les besoins manifestés par les élèves que dans les services prévus pour combler ces besoins.

Bien des possibilités s'offrent aux écoles qui désirent fournir des services efficaces à cette population. En fait, un grand nombre des recommandations que l'on avait faites à l'endroit des écoles secondaires (Wener, 1982) s'appliquent aussi bien aux écoles primaires, avec ou sans modifications.

Premièrement, les écoles des deux niveaux révèlent un besoin urgent en ce qui concerne l'identification des élèves manifestant des difficultés graves de comportement. Les ressemblances entre les caractéristiques retenues par les répondants pour définir ce type d'élèves et la définition de "mésadapté socio-affectif", selon le ministère de l'Education, portent à croire qu'un grand nombre de ces élèves ont légitimement droit à des services spéciaux.

Toutefois, la formulation générale de la définition du ministère occasionne certains problèmes. Qu'est-ce qu'une évaluation psychosociale ? Qui possède les compétences requises pour effectuer cette évaluation ? Quelles sont les difficultés d'adaptation sociale et émotionnelle que les enfants sont susceptibles d'éprouver ? Quels sont les critères des écoles elles-mêmes ? Le cas échéant, quelle est l'option à prendre: des services pour les élèves ou des services aux écoles ? Quels critères déterminent la nécessité d'instituer des services spécialisés d'éducation ?

Il est toutefois possible de résoudre ce problème. Il existe un certain nombre de modèles que l'on peut adapter selon les besoins des diverses écoles et commissions scolaires (Wener, 1982). De plus, l'utilisation de procédures standardisées pour identifier ces élèves et leur accorder des services permettrait d'analyser de façon continue l'ensemble des besoins au moyen des systèmes habituels de contrôle déjà établis des écoles et des commissions scolaires.

Deuxièmement, avant de diminuer ou d'augmenter les ressources ou encore de modifier les services et les modèles d'organisation, l'utilisation de techniques spéciales pour analyser ces besoins s'avère tout aussi importante au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Par exemple, la constatation de l'écart entre les taux d'incidence des quartiers défavorisés et ceux des autres quartiers précise un besoin à combler en priorité. Cette constatation découle des deux études, qui constituent elles-mêmes une évaluation de besoins à une très vaste échelle. En établissant de telles priorités, en identifiant le type de besoins et en concevant des plans d'action pour y remédier, il est possible de préserver des ressources peu abondantes et de sauver des énergies. En juin 1984, on pourra se procurer un ouvrage conçu pour l'analyse des besoins au Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Troisièmement, l'utilisation de modèles organisationnels tels que le système en cascade ou le modèle des possibilités de services, l'utilisation de plans d'éducation personalisés comme la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: bilan fonctionnel et plan d'action et une claire définition d'objectifs d'apprentissage et de comportement s'appliquent aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

Quatrièmement, la coordination des services des deux niveaux d'enseignement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles, constitue un autre point à établir. En fait, les résultats révèlent qu'on gagnerait à se consulter davantage. Il serait plus facile d'y arriver si, pour l'organisation des services spéciaux, on réunissait une école secondaire et les écoles primaires qui lui fournissent ses élèves en une sorte d'unité fonctionnelle. Cette manière de faire favoriserait sensiblement la continuité des services, spécialement dans les cas où on doit faire appel à des organismes externes tels les hopitaux et les cliniques, et encore plus, dans le cas des travailleurs sociaux et des C.L.S.C. avec lesquels on a des contrats de services.

Cinquièmement, le succès de ces propositions de développement dépend de la sensibilisation et de la formation du personnel des écoles. Les deux études démontrent que les répondants ne percevaient pas toujours très clairement les caractéristiques des élèves manifestant des difficultés graves de comportement et ne possédaient pas toujours les connaissances requises pour répondre à leurs besoins. De plus, les répondants avaient tendance à percevoir les services offerts de manières différentes selon leur fonction. Les deux études démontrent également que le personnel des écoles avait tendance à juger insuffisants les services offerts à ces élèves. Ce sont là des personnes qui sont en rapport étroit et quotidien avec les élèves; ce sont donc elles qui possèdent le plus d'occasion pour intervenir sur ces aspects sociaux de l'éducation. C'est donc une richesse latente à exploiter.

5 - BIBLIOGRAPHIE

Comité de coordination des services de l'adaptation scolaire, Réponse du comité à la demande formulée par La commission scolaire Baldwin-Cartier concernant les M.S.A. graves de niveau secondaire: Conseil scolaire de l'île de Montréal, avril 1980.

C.S.B.C. Résolution 98b. Adoptée le 2 avril 1979. La commission scolaire Baldwin-Cartier, 10 boul. des Sources, Pointe-Claire, Québec.

Wener, A. Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement: caractéristiques, besoins et services appropriés. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1982.

Wener, A. Bibliographie (pour la recherche précédente). Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1982.

ANNEXE A

Le questionnaire utilisé pour le sondage constitue l'Annexe A. Pour chacune des questions, on indique les résultats obtenus auprès de tous les répondants, sauf si un nombre trop élevé de ceux-ci ont indiqué: "je ne sais pas".

Certaines des questions demandaient au répondant d'indiquer un chiffre comme réponse (par exemple: Quel est le nombre d'élèves qui ...?; Combien d'événements ...?). Le résultat indiqué après ce type de questions est la moyenne des réponses obtenues après avoir éliminé les données extrêmes (soit celles qui accusaient un éloignement de la moyenne de plus de cinq écarts-types).

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTREAL

NOVEMBRE - 1982

Par ce questionnaire, on veut obtenir le profil des élèves de niveau primaire présentant des difficultés graves de comportement ainsi que les services et les ressources mis à leur disposition. Les réponses que vous fournirez serviront à formuler des recommandations précises et pratiques sur la meilleure manière de les servir. Le rapport final de cette recherche sera publié par le Conseil scolaire.

La recherche porte sur l'ensemble des élèves qui présentent des difficultés graves de comportement. Il peut s'agir d'élèves déjà identifiés comme mésadaptés socio-affectifs mais aussi de tous les autres qui font problème dans l'école.

LA RÉPONSE AUX QUESTIONS

Pour chaque question ou groupe de questions, on vous indique comment enregistrer votre réponse. Par exemple, si votre réponse à la question suivante est "non", vous placez "2" dans la case à droite, en indiquant le chiffre correspondant à la réponse que vous voulez donner.

OUI...1
NON...2

1. La majorité des élèves de votre école sont-ils physiquement agressifs?..... / 2 / 00

Si vous ne pouvez répondre, vous laissez la case en blanc.

Veuillez ignorer les nombres apparaissant à la droite des cases.

LES COMMENTAIRES

Si vous voulez apporter un commentaire à la question demandée, vous pouvez le faire en dernière page du questionnaire.

CONFIDENTIALITÉ

Toutes les réponses seront gardées strictement confidentielles.

Les données provenant d'une même école ne seront jamais présentes en regard du nom de l'école.

S.V.P. remettre le questionnaire que vous aurez complété dans l'enveloppe et donner le tout au principal de votre école.

S.V.P. remettre au principal au plus tard le 30 novembre 1982

INFORMATIONS DE BASE

Les réponses que vous apportez doivent être basées sur l'école où vous travaillez présentement. Si vous travaillez dans plus d'une école, basez vos réponses sur l'école où le nombre d'élèves est le plus élevé.

Je travaille à l'école_____

de la commission scolaire_____

1A. Ma fonction à l'école est (indiquez le chiffre correspondant à la fonction parmi l'ensemble des fonctions suivantes, dans le cas où vous occuperiez deux fonctions, accordez la priorité à la plus unique, ex. un professeur qui joue aussi le rôle de représentant du syndicat, devrait plutôt s'identifier selon cette dernière fonction..... /__/__/ 8-9

Directeur	01
Directeur-adjoint	02
Psychoéducateur	03
Psychologue	04
Conseiller en orientation	05
Travailleur social	06
Président du conseil de l'école	07
Représentant du syndicat	08
Orthopédagogue	09
Professeur de classe - de Maternelle	10
Professeur de classe - première année	11
Professeur de classe - deuxième année	12
Professeur de classe - troisième année	13
Professeur de classe - quatrième année	14
Professeur de classe - cinquième année	15
Professeur de classe - sixième année	16
Professeur de spécialités (ex.: musique)	17
Professeur de tels élèves	18
Infirmière	19
Autre (précisez)_____	20

NOMBRE D'ÉLÈVES

Pour les questions deux à sept, indiquez le nombre d'élèves ou incidents, selon le cas, dans la case à la droite de la question.

SI LE NOMBRE EST UN, INDIQUEZ.....	/0/0/1/
SI LE NOMBRE EST DIX-SEPT.....	/0/1/7/
SI LE NOMBRE EST CENT-CINQUANTE-DEUX, INDIQUEZ	/1/5/2/

2. Durant l'année scolaire en cours, combien d'incidents - DONT VOUS ÊTES CERTAIN - se sont produits dans votre école, concernant:

A. le vol..... 3

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 2

C. les agressions physiques sur des élèves..... 11

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces)..... 9

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 3

F. l'extorsion/chantage.....

G. la vente d'articles illégaux.....

H. la prostitution (sollicitation).....

I. l'agression ou des avances sexuelles (ex.: harcèlement).....

3. Indiquez le nombre d'élèves dans votre école - DONT VOUS ÊTES CERTAIN - qui ont été impliqués dans les incidents suivants:

A. le vol..... 3

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 2

C. les agressions physiques sur des élèves..... 8

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces)..... 5

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 4

F. l'extorsion/chantage.....

G. la vente d'articles illégaux.....

H. la prostitution (sollicitation).....

I. l'agression ou avances sexuelles (ex.: harcèlement).....

4. Durant l'année scolaire en cours, combien d'incidents suivants, SELON VOTRE ÉVALUATION, se seraient produits dans votre école concernant:

A. le vol..... 6

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 3

C. les agressions physiques sur des élèves..... 18

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces)..... 13

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 4

F. l'extorsion/chantage.....

G. la vente d'articles illégaux.....

H. la prostitution (sollicitation.....

I. l'agression ou avances sexuelles (ex.: harcèlement).....

5. Indiquez le nombre d'élèves, dans votre école, SELON VOTRE OPINION, qui auraient été impliqués dans les incidents suivants, pendant l'année en cours:

A. le vol..... 8

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 3

C. les agressions physiques sur des élèves..... 16

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces)..... 12

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 6

F. l'extorsion/chantage.....

G. la vente d'articles illégaux.....

H. la prostitution (sollicitation).....

I. l'agression ou avances sexuelles (ex.: harcèlement).....

6. Vous trouverez ci-dessous une liste de comportements problématiques qui surviennent dans des écoles. Dans votre école

---

vol.....1
agressions physiques sur des professeurs.....2
agressions physiques sur des élèves.....3
agressions verbales.....4
vandalisme.....5
extorsion/chantage.....6
vente de d'articles illégaux.....7
prostitution (sollicitation).....8
agression ou avances sexuelles (ex.: harcèlement).....9

A. le problème le plus sérieux porte le numéro..... 3

B. Le deuxième porte le numéro..... 4

C. le troisième porte le numéro..... 1

7. Depuis le début de l'année scolaire, combien d'élèves ne fréquentent plus votre école pour les raisons suivantes:

A. expulsion.....

B. suspension "répétitive".....

C. entente tacite entre l'école et eux.....

D. placement en institution ou en école spéciale, ex.: centre d'accueil.....

E. transfert à une autre école régulière.....

8. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement ont tendance à:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. être physiquement violents envers eux-mêmes (ex.: mutilation, tentative de suicide)	5%	95%
B. être physiquement violents envers les adultes, ex.: les professeurs	20%	80%
C. être physiquement violents envers leurs pairs, ex.: les élèves	82%	18%
D. causer des dommages à la propriété	55%	45%
E. être verbalement agressifs envers les adultes ex.: menaces, insultes aux professeurs	64%	36%
F. être verbalement agressifs envers leur pairs ex.: menaces, insultes aux élèves	88%	12%
G. à se cramponner aux adultes	36%	64%
H. à détruire les productions de leurs pairs	46%	54%
I. à détruire leurs propres productions	47%	53%

9. Quand on compare ces élèves avec leurs camarades de classe, généralement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne de la classe	85%	15%
B. ont une image négative d'eux-mêmes	89%	11%
C. ils sont moins efficaces dans leur travail, ex.: ne respectent pas les délais et la forme du travail prescrits par l'enseignant	92%	8%

10. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement ont des démêlés avec la justice pour des délits comme:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. vol par effraction ou vol à main armée	5%	95%
B. vol à l'étalage ou vol à l'école	36%	64%

11. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. s'adonnent à la boisson	1%	99%
B. si oui, est-ce que cela influence, de façon négative, leur comportement à l'école?	4%	95%*
C. s'adonnent aux drogues "légères", (ex.: marijuana, la colle)	7%	93%
D. si oui, est-ce que cela influence de façon négative, leur comportement à l'école?	18%	82%*
E. prennent des médicaments sous prescriptions	18%	82%*
F. prennent des médicaments sans prescription	3%	97%

12. Dans votre école, est-ce que les élèves en difficulté grave de comportement, de façon habituelle,

---

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. font l'école buissonnière	38%	62%
B. si oui, leurs parents le savent-ils?	39%	61%*
C. sont absents de leurs cours	32%	68%
D. dérangent en classe	93%	7%
E. s'occupent à d'autres choses	85%	15%
F. en classe ne complètent pas leurs travaux	91%	9%
G. à la maison ne complètent pas leurs devoirs	90%	10%
H. trouvent nécessairement trop longue (ex.: 45 minutes) la période du cours qu'ils aiment le moins pour y être attentifs	88%	12%
I. trouvent même trop longue (ex.: 45 minutes) la période du cours qu'ils préfèrent pour y être attentifs	52%	48%
J. n'apportent pas (soit à la maison, soit à l'école) le nécessaire pour la classe, ex.: leurs livres, leurs cahiers	85%	15%
K. se promènent un peu partout dans l'école (ex.: sous prétexte d'aller aux toilettes)	60%	40%
L. trouvent l'école ennuyante	82%	17%
M. mentent pour se trouver des excuses (ex.: ne pas faire ses devoirs)	86%	14%

13. Dans votre école, les parents des élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. essayent de modifier le comportement de leur enfant en discutant avec lui	65%	34%
B. essayent de modifier le comportement de leur enfant en prenant des mesures correctives	74%	26%
C. essayent de modifier le comportement de leur enfant en cherchant de l'aide à l'extérieur du foyer	60%	40%
D. tendent à coopérer avec l'école	70%	30%
E. consentent à assister aux réunions avec le personnel de l'école	68%	32%
F. suivent les suggestions de l'école	57%	43%
G. acceptent qu'on les réfère à quelqu'un et utilisent l'aide suggérée par l'école	75%	25%
H. sont alcooliques	29%	71%*
I. sont narcomanes	10%	90%*
J. maltraitent leur enfant physiquement	35%	65%
K. maltraitent leur enfant psychologiquement	55%	45%
L. n'admettent pas les problèmes de leur enfant, jusqu'à ce que l'école leur en fasse mention	85%	15%
M. refusent d'admettre les problèmes de leur enfant, après même, que l'école leur en a fait mention	40%	60%
N. ont tendance à renforcer (encourager) les difficultés graves de comportement de leur enfant	40%	60%
O. ont tendance à limiter la conduite de leur enfant	55%	45%
P. tendent à négliger les besoins affectifs de leur enfant	76%	24%

14. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. viennent habituellement de familles monoparentales	62%	38%
B. viennent habituellement de familles où règne la discorde	93%	7%
C. viennent habituellement de familles qui sont en difficulté financière	68%	32%

15. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. avaient des problèmes avant même d'entrer à l'école	85%	15%

16. Dans votre école, les problèmes de ces élèves sont les mêmes:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. pour les garçons et les filles.....	62%	38%
B. si non, expliquez_____		
C. au premier cycle de l'élémentaire (maternelle à troisième année) et au deuxième cycle (quatrième à sixième année).....	65%	35%
B. si non, expliquez_____		

17. On peut conclure à la gravité des problèmes de comportement d'un élève, en se référant aux caractéristiques suivantes:

PAS DU TOUT IMPORTANT...1
PAS TRÈS IMPORTANT.....2
IMPORTANT.....3
PASSABLEMENT IMPORTANT..4
TRÈS IMPORTANT.....5

A. le problème est persistant, i.e il se produit régulièrement depuis au moins trois mois.....	3,98
B. la transgression fréquente des règlements de l'école.....	3,76
C. la transgression fréquente de la loi en général.....	3,82
D. un manque de contact avec la réalité.....	3,88
E. l'extrême importance d'un acte isolé.....	3,02

18. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement...

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. sont en bonne santé physique.....	85%	15%
B. ont des difficultés d'apprentissage.....	81%	19%
C. sont doués ou talentueux.....	44%	56%
D. ont certaines lacunes dans leur apprentissages de base.....	90%	10%
E. occupent leur temps libre à l'école de façon productive.....	8%	92%
F. occupent leurs loisirs hors de l'école de façon productive....	11%	89%
G. appartiennent à un groupe donné, ex.: social, ethnique.....	26%	74%
H. sont des solitaires.....	46%	54%
I. sont hyperactifs(ves).....	84%	16%
J. ont des retards de développement.....	54%	46%

19. Voici maintenant des cas décrivant différents comportements d'élèves à l'école. Il s'agira de classifier la difficulté de comportement selon l'échelle suivante:

TRÈS GRAVE.....1
PASSABLEMENT GRAVE..2
GRAVE.....3
LÉGÈREMENT GRAVE....4
PAS GRAVE.....5

A. David assiste à ses classes régulièrement et s'efforce de faire ses devoirs. Cependant, pendant la période de classe, il passe très peu de temps aux tâches indiquées et attire l'attention de l'enseignant avec ses questions en dehors du sujet. David ne suit pas la routine de classe, est très faible au plan académique et s'est isolé de ses pairs. Pour vous, le comportement de David est

..... 2,96

B. Richard assiste à ses classes régulièrement et fait des efforts pour compléter ses devoirs. Cependant, pendant la période de classe, il passe très peu de temps aux tâches indiquées et attire l'attention de l'enseignant(e) avec ses remarques impertinentes. Richard est très faible au plan académique et dérange l'apprentissage des autres. En raison de son amitié avec certains élèves, on craint qu'il les influence éventuellement. Pour vous, le comportement de Richard est

..... 2,31

C. Daniel assiste à ses classes irrégulièrement. Quand il y assiste, il dérange la classe et, souvent, il est mis à la porte. Pour vous, le comportement de Daniel est

..... 1,93

D. Thomas assiste à ses classes régulièrement, fait ses devoirs, réussit ses examens et ne doit être mis à la porte que rarement pour mauvaise conduite. A l'extérieur de la classe, Thomas fait du vandalisme, vole des cahiers et d'autres articles semblables et menace les enfants plus jeunes. Pour vous, le comportement de Thomas est

..... 1,89

E. Paul assiste à ses classes régulièrement mais travaille le moins possible. Il a très peu d'amis et semble être "dans la lune" en raison de ses interventions bizarres. Pour vous, le comportement de Paul est

..... 2,92

F. Bernard vient rarement à l'école. On n'est pas au courant de ses activités. La police s'intéresse à son cas pour vols à l'étalage. Pour vous, le comportement de Bernard est

..... 1,54

G. Robert assiste à ses classes régulièrement, mais il est toujours désorganisé. Il perd ses devoirs ou il ne les finit pas. Il ne peut travailler longtemps à une tâche et normalement son comportement est moins mature que celui de ses pairs. Pour vous, le comportement de Robert est

..... 3,29

H. Arthur assiste à ses classes régulièrement et réussit selon la moyenne de son groupe. Cependant, il a des difficultés dans ses relations avec les autres. On le taquine souvent et le provoque à faire des bêtises. Parfois, il devient très fâché et fait des crises. Il semble qu'il n'est pas capable de s'affirmer avec les autres. Pour vous, le comportement d'Arthur est

..... 3,21

20. Durant l'année scolaire en cours:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. est-ce que votre travail a nécessité des interventions de votre part à l'égard d'élèves en difficulté grave de comportement (i.e. avez-vous eu à prendre du temps pour régler leurs problèmes au lieu de leur enseigner, d'enseigner à d'autres ou de remplir des fonctions administratives)?.....	75%	25%
B. si oui, quel pourcentage de votre temps est consacré à ces élèves?.....	21%	

21. Nombre d'élèves:

A. Combien d'élèves de votre école manifestent de graves problèmes de comportement..... 3.29

De ce groupe:

B. Combien sont des garçons?..... 2.59

C. Combien sont des filles?..... 1.23

BESOINS DE L'ÉCOLE

CETTE PARTIE DU QUESTIONNAIRE PORTE SUR LES BESOINS DE L'ÉCOLE POUR AMÉLIORER LES SERVICES EXISTANTS OU POUR ÉLABORER DES PROGRAMMES VISANT À L'IMPLANTATION DE SERVICES SOUHAITÉS.

CETTE PARTIE DU QUESTIONNAIRE MET L'ACCENT SUR L'ORGANISATION DES SERVICES ET LES RESSOURCES À Y AFFECTER.

UTILISER LA MANIÈRE SUIVANTE POUR PRÉCISER VOS RÉPONSES

22. Organisation

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. Existe-t-il, à votre école, un système qui permet l'exclusion d'un élève de ses cours, lorsqu'il manifeste une certaine difficulté de comportement? (ex. en pénitence au bureau du directeur).....	80%	20%
B. Si oui, trouvez-vous cela efficace pour diminuer ses problèmes de comportement?.....	50%	50%
C. La pédagogie utilisée en classe avec l'ensemble des élèves peut-elle s'appliquer également aux élèves en difficulté grave de comportement.....	37%	63%
D. Quand des mesures sont prises pour régler les problèmes de comportement d'un élève, est-ce que de façon habituelle l'intérêt et l'implication des professeurs augmentent?.....	91%	9%
E. Est-ce que dans votre école, les groupes-classes ont les mêmes professeurs pour au moins 70% de la durée des cours?...	95%	5%
F. Si oui, croyez-vous que ce mode de fonctionnement aide à diminuer le nombre d'incidents que peuvent occasionner de tels élèves?.....	87%	13%
G. Est-ce que, dans votre école, on favorise le placement de ces élèves en classes-fermées?.....	38%	62%
H. Si oui, trouvez-vous cela efficace pour diminuer leurs problèmes de comportement?.....	60%	40%

23. Dans votre école, vous êtes au courant des points suivants:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. les critères utilisés pour l'identification des élèves manifestant de graves problèmes de comportement.....	66%	34%
B. la manière de référer aux autorités de l'école des cas d'élèves présentant de graves problèmes de comportement.....	88%	12%
C. la manière de référer à des organismes externes à l'école des élèves présentant de graves problèmes de comportement.....	67%	33%
D. les méthodes utilisées pour évaluer les élèves en difficulté grave de comportement.....	57%	43%
E. les méthodes d'intervention utilisées avec les élèves en difficulté grave de comportement.....	62%	38%
F. le manière de mettre fin aux interventions lorsque les élèves en difficulté grave de comportement n'en ont plus besoin.....	44%	56%

24. Services

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. Est-ce que votre école a des services spécifiques pour s'occuper des élèves ayant des difficultés graves de comportement?.....	60%	40%
B. Est-ce que votre école utilise d'autres moyens pour s'occuper des élèves ayant des difficultés graves de comportement?.....	45%	55%
Si oui, spécifiez_____		
C. Est-ce que dans votre école, il existe un système de dépistage qui signale les difficultés des enfants lorsqu'ils débutent à la maternelle?.....	52%	48%
D. Est-ce que dans votre école, il existe un système de dépistage qui signale les difficultés des enfants lorsqu'ils viennent d'une autre école?.....	38%	62%
E. Est-ce que dans votre école, il existe un système de dépistage qui permet de signaler à l'école secondaire, les difficultés des enfants en provenance de sixième année?.....	72%	28%

25. Pour les élèves en difficulté grave de comportement:

PAS TRÈS CLAIR.....1
PAS CLAIR.....2
CLAIR.....3
PASSABLEMENT CLAIR..4
TRÈS CLAIR.....5
CELA N'EXISTE PAS...6

A. les critères utilisés dans votre école pour les identifier, sont..... 2,73

B. la manière de référer à la direction de votre école, est..... 3,36

C. la manière de référer au travailleur social de votre école, est..... 3,2

D. la manière de référer au conseiller en orientation de votre école, est..... 3,16

E. la manière de référer aux autres personnes ressources de votre école, est..... 3,25

spécifiez ces personnes:_____

F. le processus de référence au personnel de votre école affecté à l'enfance inadaptée, est..... 3,34

G. le processus de référence aux organismes externes, est..... 2,56

H. les méthodes d'évaluation utilisées dans votre école (ex.: testing, entrevues, grilles d'observation) sont..... 3,02

I. les interventions à l'école (ex. classes spéciales, orientation, modification de comportement) sont perçues par la majorité du personnel de l'école comme..... 2,77

J. la manière de mettre fin aux interventions lorsque les élèves en difficulté grave de comportement n'en ont plus besoin, est..... 2,72

K. les méthodes utilisées pour la consignation dans les dossiers et pour la rédaction de rapports, sont..... 2,92

L. les méthodes pour évaluer l'utilité des services mis en place pour les élèves en difficulté grave de comportement, sont..... 2,49

M. l'organisation des services offerts (Qui en est le responsable? Quels en sont les services? Quelle en est leur disponibilité?) est..... 2,76

26. les questions suivantes traitent de la clarté de certains procédés administratifs. Veuillez utiliser la même échelle que ci-dessus et indiquez votre réponse dans la case de droite.

A. Pour les élèves de votre école, les règlements portant sur les comportements appropriés, sont..... 3,38

B. Pour les élèves de votre école, les mesures disciplinaires qui peuvent être prises lorsque les règlements sont enfreints, sont..... 3,23

C. Pour le personnel de votre école, les règlements portant sur les comportements appropriés des élèves, sont..... 3,45

D. Pour le personnel de votre école, les mesures disciplinaires qui peuvent être prises lorsque les règlements sont enfreints par les élèves, sont..... 3,17

27. Pour les élèves en difficulté grave de comportement...

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. le type d'évaluation utilisé pour comprendre le progrès scolaire fournit des suggestions précises pour l'intervention ultérieure.....	56%	37%
B. le type d'évaluation utilisé pour comprendre les difficultés de comportement fournit des suggestions précises pour l'intervention ultérieure.....	53%	47%

28. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

TRÈS INADÉQUAT(E)S...1
INADÉQUAT(E)S.....2
ADÉQUAT(E)S.....3
ASSEZ ADÉQUAT(E)S....4
TRÈS ADÉQUAT(E)S.....5

A. les critères utilisés pour l'identifcation de ces élèves, sont.....	2,8
B. les méthodes d'évaluation du progrès scolaire de ces élèves, sont.....	3,04
C. les méthodes d'évaluation du comportement, de ces élèves sont.....	2,77
D. les interventions faites à l'école sont perçues par la majorité des professeurs comme étant.....	2,76
E. les méthodes pour évaluer l'utilité des services mis en place, sont.....	2,54
F. le support de la direction apporté au personnel est.....	3,41
G. le support du personnel apporté à la direction est.....	3,41
H. les endroits de placement, à temps partiel, hors de l'école, sont.....	2,04
I. les endroits de placement, à temps plein, hors de l'école, sont.....	2,12

29. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

ABSOLUMENT PAS EFFICACE....1
PAS EFFICACE.....2
EFFICACE.....3
PASSABLEMENT EFFICACE.....4
TRÈS EFFICACE.....5
CELA N'EXISTE PAS.....6

A. les manières de référer, à l'intérieur de l'école, fonctionnent de façon..... 3,19

B. le processus de référence de l'école vers des organismes externes fonctionne de façon..... 2,9

C. les interventions faites, à l'intérieur de l'école, fonctionnent de façon..... 3,11

D. les interventions faites, à l'extérieur de l'école, sont..... 2,18

E. les services rendus en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse fonctionnent de façon..... 2,78

F. le procédé pour mettre fin aux interventions fonctionne de façon..... 2,78

G. les procédures utilisées pour la consignation dans les dossiers et pour la rédaction de rapports fonctionnent de façon..... 3,03

H. l'organisation des services qui leur sont offerts fonctionne de façon..... 2,93

30. Dans votre école:

ABSOLUMENT PAS EFFICACE....1
PAS EFFICACE.....2
EFFICACE.....3
PASSABLEMENT EFFICACE.....4
TRÈS EFFICACE.....5
CELA N'EXISTE PAS.....6

A. le contrôle des absences de l'école (i.e. la personne responsable est en mesure de recevoir l'information dans un délai minimum) fonctionne de façon..... 3,94

B. les mesures prises pour réduire les absences de l'école fonctionnent de façon..... 3,64

C. quand on prend des mesures pour corriger les élèves dont le comportement contrevient aux règlements de l'école (i.e. les perturbations dans les classes tendent à diminuer après que les mesures soient prises) cela fonctionne de façon..... 3,21

D. quand on prend des mesures pour corriger les élèves dont le comportement nuit à leur apprentissage sans toutefois déranger les autres, (i.e. le nombre des devoirs prescrits non complétés tend à dinimuer après que les mesures soient prises), cela fonctionne de façon..... 3,21

31. Pour rendre les services appropriés aux élèves en difficulté grave de comportement, dans mon école, je crois que....

TRÈS INADÉQUAT.....1
INADÉQUAT.....2
ADÉQUAT.....3
PASSABLEMENT ADÉQUAT...4
TRÈS ADÉQUAT.....5

A. le nombre d'enseignants spécialisés pour ces élèves est..... 2,16

B. le nombre de conseillers en orientation est..... 1,19

C. le nombre de travailleurs sociaux est..... 2,12

D. le nombre de personnes à la direction est..... 3,02

E. le nombre de psychologues est..... 2,2

F. le nombre d'autres personnes-ressources est..... 2,12

spécifiez ces personnes_____

G. les résultats des interventions du personnel de l'école furent..... 2,86

H. le niveau de formation du personnel qui leur est assigné est..... 3,12

I. le nombre de personnes disponibles, à l'extérieur de l'école, pour travailler avec ces élèves est..... 2,01

J. les résultats des interventions des personnes disponibles, à l'extérieur de l'école, furent..... 2,31

K. le temps consacré aux interventions auprès de ces élèves est..... 2,14

L. l'espace requis pour donner des services à ces élèves est..... 2,25

M. les ressources financières allouées pour servir ces élèves (ex.: matériel pédagogique supplémentaire) sont..... 1,99

N. le perfectionnement des professeurs concernant ces élèves est.... 2,21

O. Mon expérience ainsi que la formation que j'ai reçue afin de transiger avec ces élèves sont..... 2,63

32. Pour les deux prochaines questions, écrire un nombre dans la case à droite.

A. Dans votre école, quel est le pourcentage de tous les élèves qui participent à des activités parascolaires?..... 32%

B. Dans votre école, quel est le pourcentage d'élèves en difficulté grave de comportement qui participent à des activités parascolaires?..... 23%

33. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

TRÈS INADÉQUATE...1
INADÉQUATE.....2
ADÉQUATE.....3
ASSEZ ADÉQUATE....4
TRÈS ADÉQUATE.....5
CELA N'EXISTE PAS.6

A. le programme scolaire répond à leurs besoins actuels et à leurs capacités de façon..... 2,4

B. si vous avez répondu "1" ou "2", veuillez expliquer:

POINTS FORTS ACTUELS

34A. Énoncez les points les plus forts de votre école pour répondre aux besoins des élèves en difficulté grave de comportement. Un minimum de cinq serait souhaitable.

POINTS FAIBLES ACTUELS

35A. Énoncez les changements les plus importants que vous souhaiteriez dans votre école pour améliorer les services en place ou pour implanter des programmes à l'intention des élèves que l'on néglige présentement. Un minimum de cinq serait souhaitable.

RETROACTION

36. On aimerait connaître votre rétroaction au sujet de ce questionnaire. Tout commentaire supplémentaire serait fort apprécié.

A. A quelle question vous a-t-il été le plus facile de répondre?.....

B. A quelle question vous a-t-il été le plus difficile de répondre?.....

C. Vous avez des commentaires supplémentaires?

ANNEXE B

DISTRIBUTION DES REPONDANTS

	NIVEAU PRIMAIRE		NIVEAU SECONDAIRE	
	FREQUENCE	POURCENTAGE	FREQUENCE	POURCENTAGE
A: PAR COMMISSION SCOLAIRE				
1. C.S.B.C.	69	7	106	10
2. C.E.C.M.	376	40	456	42
3. C.E.P.G.M.	115	12	223	21
4. C.S.J.L.R.	144	15	72	7
5. C.S.L.	49	5	58	5
6. C.S.S.C.	42	4	30	3
7. C.S.S.S.L.	108	11	91	8
8. C.E.C.V.	48	5	48	4
TOTAL	951	100	1084	100
B: SELON LE MILIEU SOCIO-ECONOMIQUE				
1. Défavorisé	319	34	319	29
2. Non défavorisé	632	66	765	71
TOTAL	951	100	1084	100
C: SELON LEUR FONCTION				
1. Directeur	87	9	157	15
2. Psychoéducateur	5	0.5	15	1
3. Psychologue	15	2	13	1
4. Conseiller en orientation	2	0.2	82	8
5. Travailleur social	36	4	30	3
6. Président du conseil d'école	13	1	20	2
7. Représentant du syndicat	15	2	23	2
8. Enseignant - dénombrement flottant	66	7		
9. Enseignant	558	59	530	52
10. Professeur spécialiste	62	6		
11. Professeur d'élèves en difficulté grave de comportement	11	1	49	5
12. Infirmière	17	2	35	3
13. Autre	64	7	73	7
TOTAL	951	100	1027*	100

* 57 répondants n'ont pas indiqué leur fonction.

ANNEXE C

Cette annexe comporte des extraits de l'étude sur les écoles de niveau secondaire qui sont tout à fait appropriés pour les écoles de niveau primaire:

A. Les modèles d'intervention (p. 57)

B. Les modèles de développement de services (p.63)

C. Les modèles d'organisation (p. 66)

D. Les modèles se rapportant aux ressources humaines (p. 74)

E. Les procédures reliées à la mise en oeuvre des services (p. 78)

Les chiffres que l'on retrouve à la fin de chacune des sections réfèrent à des documents de la bibliographie accompagnant l'étude du secondaire. Cette étude, la bibliographie et de nombreux documents sont disponibles au Conseil scolaire de l'île de Montréal. Prière de s'adresser au coordonnateur pédagogique.

LES MODELES D'INTERVENTION

Cette section décrit deux types d'intervention. Le premier type se rapporte aux activités pouvant répondre directement aux problèmes identifiés dans notre étude. Le deuxième décrit celles qui accroissent les probabilités de succès des interventions directes.

L'IDENTIFICATION DES ELEVES ET LA DISPONIBILITE DES RESSOURCES

La disponibilité et l'allocation des ressources dans les écoles se fondent principalement sur le nombre d'élèves qui ont besoin de services ainsi que sur les priorités de ces services. C'est dire qu'une identification précise et bien documentée des élèves présentant des difficultés graves de comportement est essentielle.

LES DONNEES FONDAMENTALES

Le principe qui régit les octrois budgétaires aux commissions scolaires se fonde sur le nombre d'inscriptions et les types d'élèves recensés au cours de l'année scolaire 1978-1979 et, dans certains cas, au cours de l'année scolaire 1979-1980. Les sommes octroyées pour les services spéciaux destinés aux élèves présentant des difficultés graves de comportement sont donc calculées en fonction du taux d'incidence déclaré à ce moment-là. Or, les résultats de cette recherche laissent entendre que cette clientèle a été sérieusement sous-évaluée numériquement; aussi, de 10 % à 15 % seulement des élèves de niveau secondaire qui auraient pu être éligibles ont vraiment reçu des services. Cette conjoncture peut expliquer le fossé significatif qu'on observe actuellement entre la disponibilité des ressources et les besoins réels.

Le ministère de l'Education procède périodiquement à des recensements du nombre d'élèves fréquentant chaque commission scolaire, y compris les élèves qui ont besoin de services spéciaux. Lorsqu'il y a des écarts significatifs dans les prévisions de clientèle, le ministère peut modifier en conséquence ses allocations budgétaires.

Ces changements dépendent néanmoins de deux conditions importantes.

Premièrement, il doit y avoir un besoin de changement bien établi. Dans le cas des élèves présentant de graves difficultés de comportement, il importe de prouver la nécessité de besoins supplémentaires de services spéciaux et, à cet effet, de constituer un dossier qui fera état de la nature et de la gravité des cas individuels.

Deuxièmement, l'allocation des ressources aux commissions scolaires doit se conformer aux directives du ministère de l'Education, ce que ce dernier pourrait aussi vérifier.

Une commission scolaire a donc la possibilité d'obtenir une nette augmentation de son budget, spécifiquement accordée pour satisfaire les besoins spéciaux des élèves présentant de graves difficultés de comportement.

Il faut aussi considérer qu'il y a une relation de cause à effet entre la population scolaire totale et le nombre de ces élèves. Premièrement, ce groupe-ci tend à avoir un taux relativement élevé de décrocheurs scolaires. Deuxièmement, parce qu'ils dérangent en classe, cela peut inciter d'autres élèves à quitter une école particulière et à s'inscrire dans une autre commission scolaire ou dans une école privée. On peut donc conclure que la possibilité d'offrir un service approprié à ce type d'élèves peut influer sur le taux d'abandon scolaire et cela, à l'avantage de l'ensemble de la population.

Sur un autre plan, le fait de ne pas offrir des services adéquats aux élèves présentant de graves difficultés de comportement entraîne, à long terme, des coûts sociaux et économiques qui peuvent être catastrophiques. Une étude, effectuée aux Etats-Unis par le ministère du Travail (Department of Labor) révèle que 85 % des personnes congédiées de leur travail le furent non pas parce qu'elles ne pouvaient pas techniquement s'acquitter des tâches qui leur étaient dévolues, mais parce qu'elles éprouvaient des problèmes inter-personnels qui les empêchaient de s'intégrer à leur milieu de travail (Work in America, 1973).

Pour toutes ces raisons, l'identification des élèves présentant des difficultés graves de comportement est d'une importance capitale.

Références: 32, 33, 82, 84, 86, 196, (197), (218), 221, 232, 234, (258), 264, 358, 367, 377, 400, 426, (447), 463, (481), (516), 532, 535, (536)

LES MODELES D'IDENTIFICATION

La majorité des modèles d'identification découle des lois ou des règlements qui régissent l'octroi de fonds spéciaux pour les élèves présentant de graves difficultés de comportement. Ainsi, l'intégration ou l'exclusion de tels élèves dépend beaucoup plus des conditions locales que des définitions généralement acceptées.

Références: 3, 8, 12, 15, 16, 33, 41, 82, 83, 103, 113, 191, 223, 287, 291, 320, 336, 338, 343, 345, 351, 353, 359, 361, 364, 380, 404, 412, (481), 495, 500, 522, 536, 538, 547, 559, 570, 571

On recommande donc que chaque commission scolaire traduise, en termes aussi bien spécifique qu'opérationnels, la définition de «mésadapté socio-affectifs», telle que donnée par le ministère de l'Education. Le lecteur trouvera ci-après des références où on présente des modèles.

Références: 7, 8, 10, 15, 77, 79, 80, 81, 94, (125), 142, 162, (196), (197), 201, 275, 277, 311, 336, (345), 351, 353, 359, 361, 377, 412, 422, 425, 477, (479), 494, 516, 522, (532), 536, 538, 570

On recommande de plus que chaque commission scolaire dresse la liste des comportements acceptables et des comportements inacceptables, c'est-à-dire qu'elle définisse un code disciplinaire que l'on utilisera dans la définition de «mésadapté socio-affectif». Le lecteur trouvera, ci-après, des références à cette fin.

Références: 10, (34), (63), 88, (125), (130), (172), 205, 292, 361

MODÈLES D'EVALUATION

Il existe six approches de base pour procéder à l'évaluation des élèves présentant des difficultés graves de comportement.

Références: 1, 23, (33), 50, 51, 56, 73, (88), (113), (125), 140, 148, 165, (176), (178), 183, 189, (200), (211), 213, 255, (264), 291, 314, 337, 343, 351, 353, (394), 404, (420), (421), 422, 434, (448), (457), (481), (485), 500, 513, 566

1. L'analyse des dossiers et des rapports

Au fur et à mesure que l'élève chemine dans le système scolaire, on a dressé une série de dossiers et de rapports. Ces documents se rapportent:

- au rendement scolaire;
- aux appréciations des professeurs sur le comportement de l'élève en classe et en général;
- au registre des présences à l'école et en classe;
- à la motivation et aux attitudes;
- aux habitudes de travail;
- aux tests d'aptitudes intellectuelles;
- à la santé physique;
- au statut civil;
- aux implications avec les tribunaux;
- à d'autres informations.

L'analyse de ces dossiers, tout particulièrement lorsqu'ils se rapportent aux problèmes qui se manifestent, peut être utile pour déterminer:

- la durée du problème;
- la fréquence de ses manifestations;
- les évaluations, résultats et recommandations préalables;
- les stratégies de modification qui ont réussi;
- celles qui n'ont pas donné de bons résultats;
- les circonstances spéciales dont on doit tenir compte dans un cas particulier.

Références: 1, 4, 32, 40, 65, 80, 81, 82, 96, 137, 155, 187, 207, 291, 314, 334, 335, 422, 448, 461, 509, 516, 532, (554), 567, 573

2. L'observation directe

Les dossiers et les rapports peuvent certes être utiles pour recueillir les informations habituelles comme on en a sur la majorité des élèves. Alors que ces instruments peuvent rapporter des sujets aussi divers que les résultats de l'élève en mathématiques et le nombre de fois où on l'a pris à commettre un vol, on doit les considérer comme étant à la base d'une série de procédures spécifiques d'évaluation.

L'observation directe des problèmes apparents ou connexes peut porter sur le comportement spécifique de l'élève identifié (ex.: l'agression verbale) tout aussi bien que sur le contexte où le problème de comportement se produit (ex.: dans les cours de mathématiques). Comme ces observations se rapportent à des comportements spécifiques, une analyse des activités elles-mêmes (une «analyse des tâches» peut faire partie intégrante de ce processus.

Cette observation peut être assumée par l'enseignant, un observateur ou encore par l'élève lui-même. Ces observation devraient se rapporter: a) aux comportements spécifiques (ex.: le nombre de fois où l'élève oublie d'apporter le matériel nécessaire pour la classe); b) au comportement général en classe ou à des catégories de comportement (ex.: le manque d'attention); c) à une série de comportements que l'on a identifiés au code de conduite.

Références: 2, 23, 26, (45), 51, 57, 137, 155, (161), 165, (200), (204), 224, 291, 314, 319, 338, 365, 378, 420, 421, 422, 426, 448, 484, (485), 491, 516, 529, 530, 542, 558, 560, 567

3. Les questionnaires, les échelles de classement et les inventaires

Ces instruments ont été conçus en fonction de deux grands objectifs. Le premier consiste à obtenir le profil d'un grand nombre d'élèves. Il se réfèrent à des normes de conduite. On peut mettre en doute leur validité et leur justesse pour des évaluations individuelles; ils peuvent néanmoins être utiles pour découvrir les élèves qui présentent un «risque».

Le deuxième objectif de ces instruments consiste à obtenir des informations détaillées sur l'élève. Ils pourront alors favoriser l'identification des problèmes et des conditions où ils se produisent et faciliter la formulation des objectifs d'intervention.

Ces instruments peuvent être complétés par l'élève ou par ceux qui le connaissent bien. En général, leur utilisation n'exige pas une formation particulière, en autant qu'on suive les directives qu'ils comportent.

Références:
En général: 23, 52, 70, 83, 165, (189), (266), (267), 317, 322, 327, 331, 335, 416, 456, 477, 484, 485, 513, 516
Questionnaires pour l'élève: 39, 44, 70, 71, 126, 349, (363), 380, 430, 456, (513), 542
Inventaires d'habiletés de comportement: 42, 96, 148, 203, 210, (218), 224, 317, 381, (457), 461, 499, (513), 540, 563, 564
Classifications: 58, 59, 92, 103, 137, 317, 331, (457), 482, 488, (530), 540
Fréquences: (200), 433, (488)
Tests de diagnostiques et de rendements: 62, 99, 159, 187, 280, 392, 516, 524, 566
Concepts de soi au plan social: 40, 92, 119, 159, 251, 280, 324, 347, 414, (416), 451, 452, (513), 540
Conduites sociales: 1, 66, 70, 126, (485), 499, 567
Listes de contrôles de l'environnement: 337, 491

4. Les entrevues

Le but de l'entrevue est d'obtenir une connaissance approfondie des problèmes, à partir de ce que pense l'élève lui-même ou ceux qui le connaissent bien.

Bien qu'on recourt à l'entrevue clinique, relativement peu structurée, pour l'évaluation et le traitement de ces élèves, la formation et l'expérience requise à cette démarche dépassent généralement les préoccupations et le mandat des personnes-ressources de l'école. En milieu scolaire, on utilise un modèle d'entrevues plus structuré. Là encore toutefois, il faut une formation spéciale tant pour son administration que pour l'interprétation des résultats.

Références: 26, 51, 77, 80, 120, 137, 148, 210, 224, 291, 314, 335, 339, 413, 416, 422, 426, 456, 468

5. Simulations et jeux de rôle

Il est parfois difficile de déterminer la réaction d'un élève confronté à une situation particulière. Il peut être difficile d'observer, par exemple, comment des pairs peuvent contraindre au vandalisme. Dans le cadre d'une entrevue ou d'un questionnaire, cet aspect peut être laissé de côté. L'approche suggérée ici permet de recréer des situations et d'y analyser le comportement de l'élève ou de voir comment il se comportera quand on lui suggérera des manières différentes de réagir.

Cette technique d'évaluation peut être intégrée aux activités régulières de la classe mais on y recourt habituellement en classe-ressource ou en situation restreinte. Les simulations peuvent être faites avec un individu ou des groupes.

Le recours aux simulations, et aux évaluations qui en découlent, exige généralement une formation spécifique autant dans l'implantation de cette démarche que dans l'utilisation de ses résultats.

Références: 51, 148, 170, 288, 516, 542

6. La production de l'élève

Dans le cadre de ses activités scolaires, l'élève doit réaliser différentes choses. Celles-ci comprennent les travaux qu'il doit exécuter en classe ou à la maison, des projets divers, des productions artistiques et également des réponses aux questions d'examen. Toutes ces choses peuvent alors être soumises à une évaluation faite en fonction de critères individualisés ou de normes conçues pour l'ensemble du corps étudiant.

Références: 65, 66, 75, 113, 137, (170), 220, 224, 251, 255, 314, 378, 422, 433, (434), 448, 567

LES POINTS CRITIQUES DE L'EVALUATION

Dans le cadre de la planification des interventions, l'utilité de l'information se rapportant aux évaluations s'avère d'une importance primordiale. On devrait d'ailleurs se questionner sur leur utilisation si elles ne contribuent pas d'une manière significative à: a) l'adoption d'objectifs, b) la détermination d'un besoin d'évaluation supplémentaire ou c) la mise en oeuvre d'interventions axées sur des changements de comportement.

Les modèles d'évaluation qui favorisent un suivi des progrès de l'élève recèle des avantages de premier plan puisqu'ils facilitent la prise de décision. De la même manière, les communications entre les intervenants, de même que la coordination de leurs efforts, est grandement facilité quand on peut présenter les progrès d'un élève sous forme graphique ou en notation numérique.

Références: 3, 26, 51, 73, 75, 77, (82), 97, 113, 137, 138, 148, 166, 200, 220, 224, 314, 346, 353, 378, 379, 392, 473, 480, (481), 482, 488, 567

LES MODELES DE DEVELOPPEMENT DE SERVICES

L'estimation des besoins

L'estimation des besoins vise à déterminer des facteurs critiques ainsi que leur influence sur des situations. Toute décision d'apporter des changements, peut alors être prise à partir d'une information adéquate. Il existe certes nombre d'approches spécifiques pour y parvenir. Elles comportent généralement des caractéristiques communes:

1. Elles ont, comme point de départ, un examen des objectifs. Quels sont-ils? Sont-ils suffisamment clairs? ... réalistes?

2. Elles s'efforcent de déterminer la nature de la situation présente. L'écart entre la situation observée et les objectifs est-il acceptable? Selon quels critères?

3. Si l'écart est inacceptable, quels sont les facteurs en cause? Trop de clients? Une clientèle peu appropriée? Trop peu de ressources? Des ressources inadéquates? Un manque d'à-propos dans les services et les procédures?

4. Quels sont les changements qui pourraient intervenir pour réduire l'écart à un niveau acceptable? Comment peut-on maintenir ce niveau?

Dans ce schème de travail, on utilisera les dossiers scolaires disponibles, des entrevues et des questionnaires pour évaluer les besoins. Par exemple, la première partie de cette étude décrit la situation des élèves présentant de graves difficultés de comportement à l'échelle de l'île de Montréal. On a identifié des écarts entre besoins et services et les facteurs en cause. Une estimation des besoins se rapportant à une commission scolaire, à l'un de ses quartiers ou même à une école en particulier, pourrait être utile si on voulait planifier des services qui tiennent compte davantage des besoins locaux.

Références: 7, 9, 14, 24, 30, 33, 44, 67, 69, (85), 86, 87, 88, 99, 100, 101, (129), 139, 160, 163, (196), (197), (198), (199), 219, 249, 265, 279, 286, 340, 358, 372, 407, 422, (427), 447, 459, 464, 472, 476, 480, (481), 525, 534, 550, 555, 562

Les plans d'action

Le but d'un plan d'action est d'identifier, de choisir, de développer et d'orchestrer des ressources, systématiquement, d'une telle manière que des objectifs préalablement définis, soient atteints et maintenus de façon efficace. Les plans d'action possèdent un certain nombre de points communs:

1. Identification d'objectifs ou de problèmes que l'on analysera en vue de préciser des objectifs.

2. Recommandation d'actions spécifiques qu'il faut entreprendre, une à la fois ou ensemble, pour atteindre les objectifs. C'est ici qu'il faut préciser qui sera impliqué, ce qu'ils feront, comment ils devront travailler ensemble et le résultat attendu de leurs activités. Les plans d'action peuvent être orientés sur le développement de politiques, de procédures, de services et de ressources humaines ou autres.

3. Identification d'une personne qui est responsable de traduire les recommandations en programme d'action.

4. Fixation des dates où certains résultats devront être atteints (cheminement critique).

5. Formulation des allocations budgétaires ou autres, ou des changements à apporter aux priorités et pratiques courantes pour assurer l'implantation du plan.

Le recours à un plan d'action peut faciliter les innovations et le changement à cause du cheminement systématique qui caractérise leur conception et leur exécution. Un plan bien structuré constitue aussi une précaution efficace contre les interventions improvisées. Il minimise enfin le risque d'échecs des «bonnes idées» appliquées sans préparation spécifique.

Références: 9, 24, 33, 69, (82), 84, (85), 86, (129), (144), 156, (219), (263), 264, 279, 308, (319), 320, 340, 341, 345, 351, 358, 363, (367), 372, 407, 422, (447), 459, 464, 476, (481), 516, 525, 528, 532, 550, 562

Conditions requises

Deux conditions fondamentales influent sur les probabilités de succès des modèles d'analyse des besoins et de plan d'action.

Premièrement, un minimum d'acceptation, de consensus et de collaboration doit exister entre ceux qui seront impliqués dans le processus et entre ceux qui devront fournir les ressources nécessaires.

Deuxièmement, ces deux démarches exigent un support technique substantiel: expertise dans les processus de changement, dans le développement de services et dans les approches spécialisées. Ceci peut provenir de personnes oeuvrant à l'intérieur des écoles ou des commissions scolaires ou de personnes et d'organismes extérieurs au milieu scolaire.

Le modèle d'assistance technique («technical assistance»), créé à l'Université de la Caroline du Nord, constitue un bon exemple d'application pratique. Il présuppose une entente contractuelle entre, d'une part, un organisme ou une institution (une école ou une commission scolaire) qui demande une consultation et, d'autre part, une équipe d'assistance technique qui la fournit. Cette démarche s'éloigne de la consultation se rapportant à un cas précis (case-based consultation), puisqu'on procède alors à un examen des besoins et des interventions de l'ensemble du territoire scolaire. Elle permet d'apporter une assistance technique appropriée à des problèmes spécifiques. Le but recherché par l'équipe-conseil consiste habituellement à aider l'école à atteindre ses buts et à la laisser fonctionner d'une manière autonome dès qu'elle peut garder le niveau de service recherché.

Références: 3, 7, 14, 24, 30, 33, 41, 86, 87, 88, (129), 136, 200, 234, 263, 301, 358, 367, 412, 476, 530, 531, 537, 550, (565), 9.

MODELES D'ORGANISATION

PROBLEMES ORGANISATIONNELS

Il faut établir une distinction entre les problèmes de comportement dans les écoles secondaires et les élèves de niveau secondaire qui présentent de graves difficultés de comportement. D'une part, il y a des comportements inacceptables de la part des adolescents pris en général; d'autre part, il y a des élèves dont le comportement exige des services spéciaux. Cette recherche est principalement axée sur les élèves qui ont été identifiés comme ayant des difficultés graves de comportement et sur les services spéciaux qui leur sont particulièrement destinés. Il importe toutefois de préciser que même si l'objectif de cette étude n'est pas de présenter des solutions à tous les problèmes de comportement qui peuvent exister dans le milieu scolaire, les modèles d'organisation et d'intervention proposés peuvent être utiles pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves.

La philosophie éducative qui a inspiré le choix des solutions que propose cette étude, ainsi que les recommandations qui y sont faites, sont conformes aux politiques du ministère de l'Education et aux orientations des coordonnateurs en adaptation scolaire des commissions scolaires de Montréal.

La rigidité des structures

Beaucoup de problèmes identifiés dans le cadre de cette étude et présentés dans les différents écrits se rapportant à la question se rapportent aux modèles organisationnels rigides utilisés au niveau secondaire. Les élèves présentant des difficultés graves de comportement ne «cadrent» pas. Deux solutions sont alors privilégiées: on intègre ces élèves comme si de rien n'était dans les classes régulières en leur offrant un minimum ou aucun type d'interventions ou encore, on les exclut carrément du milieu scolaire. De plus, on accueille avec beaucoup de résistance les suggestions qui portent sur des modifications appréciables de fonctionnement d'une école pour tenir compte d'un groupe restreint d'élèves.

Références: 200, 263, 422, 425, 491, 507

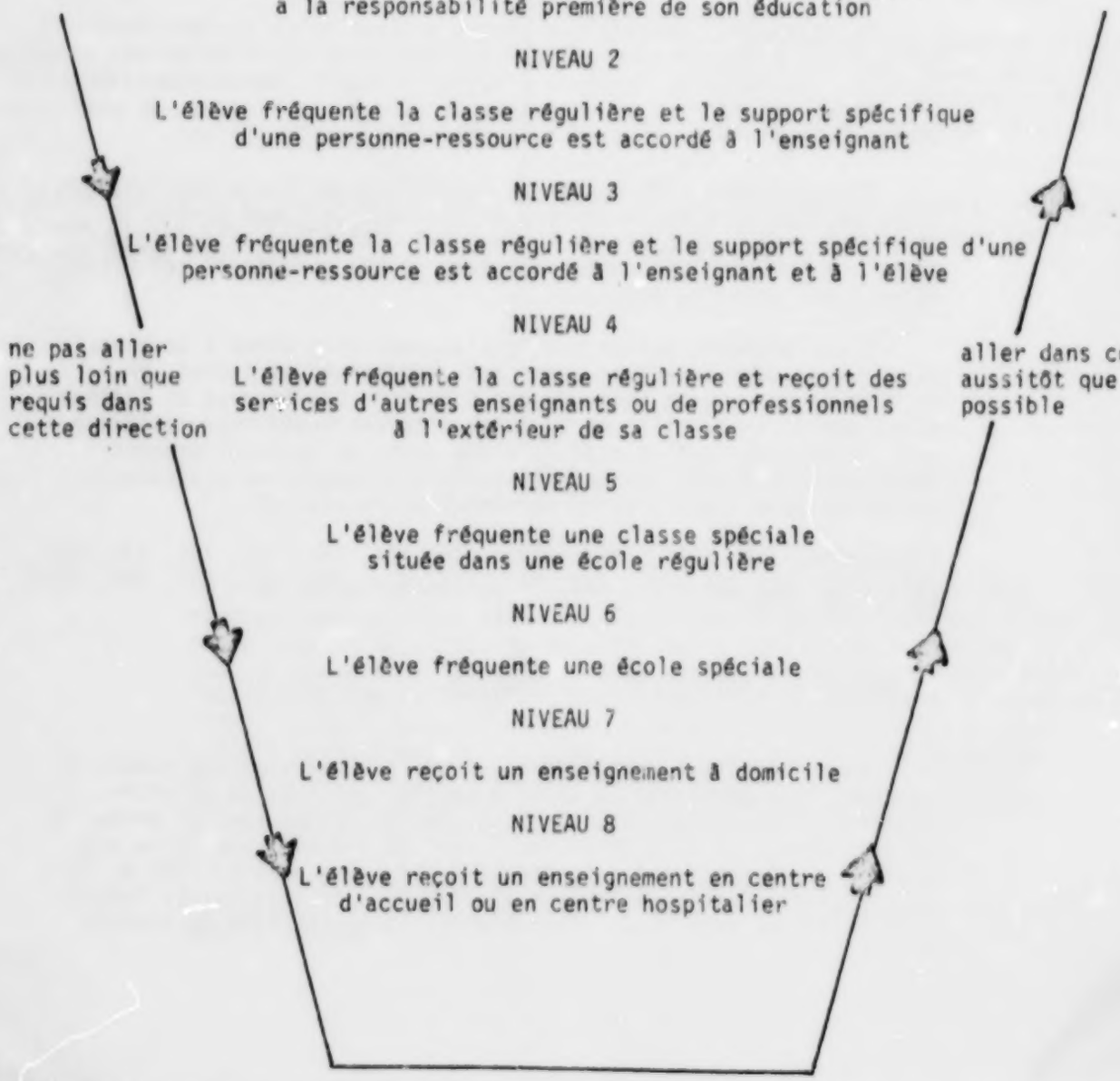
LE SYSTEME EN CASCADE: UN MODELE QUI AMELIORE LA CORRESPONDANCE ENTRE SERVICES ET BESOINS

Le système en cascade constitue un modèle qui regroupe un ensemble de services éducatifs pouvant être implantés sans perturber la structure de la majorité des écoles secondaires. Conçu

initialement par Deno (1970) et retenu dans le rapport COPEX (1976), ce système propose des options entre la fréquentation continue de la classe régulière et celle de services séparés (Reynolds, 1962). On trouvera une illustration de ce modèle dans le Graphique 1 et une présentation détaillée des conditions et étapes requises pour son organisation à l'annexe «C».

GRAPHIQUE 1

LE SYSTEME EN CASCADE, UN MODELE D'ORGANISATION POUR L'INTEGRATION DES ELEVES DE L'ADAPTATION SCOLAIRE



Commentaires et références se rapportant au système en cascade

Ce modèle présente une solution théorique de distribution des services éducatifs. Son application a été entravée par certaines questions qu'il soulève. Voici quatre de ces questions les plus significatives:

Premièrement, est-ce réaliste et bien à-propos de fixer au niveau 1 l'acquisition des apprentissages pour l'ensemble des élèves? Le concept du «cadre le plus normal possible» risque d'être traduit par le terme de «classes régulières devenant des fourre-tout». La philosophie de normalisation sur lequel se fonde le système en cascade doit être envisagée en fonction des possibilités courantes et futures reliées au cadre d'apprentissage d'un étudiant particulier.

Deuxièmement, considère-t-on les niveaux de ce système comme des «étapes à être franchies» par l'élève avant qu'il ne puisse recevoir les services reliés à d'autres niveaux? Dans ce cas, il y a risque de créer un nouveau type de structures rigides; on peut abuser du système en cascade tout comme on peut l'utiliser.

Troisièmement, les forces et les faiblesses individuelles d'un élève ne justifiraient-elles pas un placement à temps partiel à plus d'un niveau au cours de la journée? Cette situation peut-elle évoluer au cours d'une année scolaire, ou des années, où cet élève recevra des services spéciaux?

Quatrièmement, est-ce que le placement d'un élève à un niveau particulier dépend exclusivement des besoins de cet élève? Ne devrait-on pas plutôt tenir compte à la fois des besoins de l'élève ainsi que de la quantité et de la qualité des ressources immédiatement disponibles? Il s'agit là d'une question particulièrement importante lorsqu'on envisage le perfectionnement des professeurs, des directions d'école et du personnel professionnel.

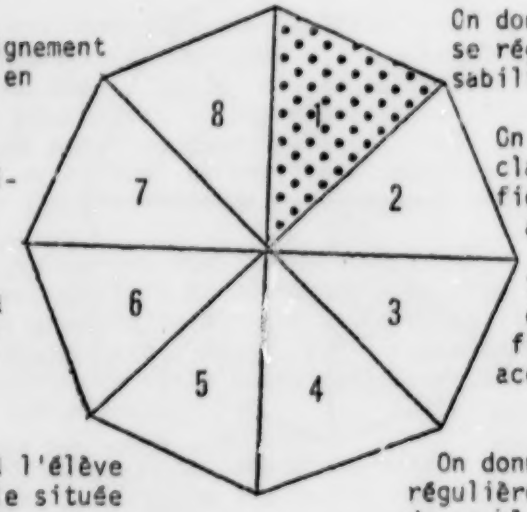
Références: 12, (91), 128, (129), 149, 154, 156, 185, 190, 227, 252, 261, 294, 352, 354, 367, 372, 411, 425, 473, 477, 481, 487, 494, (516), (550), 553, 554

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE

Pour répondre à certaines questions soulevées par le modèle en cascade, on a développé le «modèle des possibilités de service». Il conserve l'aspect normalisation que possède la cascade; il permet de saisir comment se concrétise, au niveau de l'école, une telle organisation. Le Graphique 2 présente ce modèle; les possibilités de service forment un octogone. Tous les élèves dits «réguliers» fréquentent la classe régulière, c'est-à-dire, la possibilité de service no 1.

GRAPHIQUE 2

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE: ELEVE REGULIER



1 On donne des services à l'élève en classe régulière; l'enseignant a la responsabilité première de son éducation

2 On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant

3 On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant et à l'élève

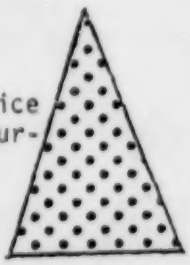
4 On donne des services à l'élève en classe régulière et d'autres services à l'extérieur de sa classe

5 On donne des services à l'élève dans une classe spéciale située dans une école régulière

6 On donne des services à l'élève dans une école spéciale

7 L'élève reçoit un enseignement à domicile

8 L'élève reçoit un enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier



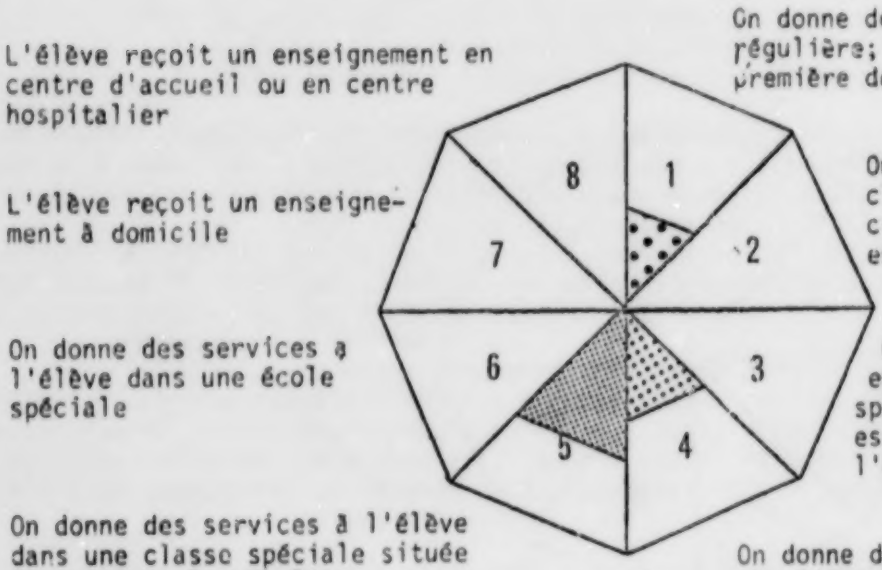
Durée du service durant une journée de classe

De façon semblable, l'élève qui a des besoins spéciaux peut recevoir des services dans une classe spéciale, à l'intérieur d'une école régulière. C'est la possibilité de service no 5. Cependant, pour un élève dont les besoins sont différents ou pour le même élève fréquentant une école où les ressources sont nombreuses et diversifiées, on peut songer à utiliser plusieurs possibilités de service. L'élève peut fréquenter la classe spéciale (possibilité no 5) pour une partie de la journée, la classe régulière (possibilité no 1) pour une autre et enfin, utiliser une ressource particulière (possibilité no 4) pour le reste de la journée.

Le Graphique 3 illustre ce que l'on vient de décrire; il y a concordance entre les besoins de l'élève et les ressources disponibles pour y répondre.

GRAPHIQUE 3

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE: ELEVE AVEC BESOINS SPECIAUX



1. On donne des services à l'élève en classe régulière; l'enseignant a la responsabilité première de son éducation
2. On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant
3. On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant et à l'élève
4. On donne des services à l'élève en classe régulière et d'autres services à l'extérieur de sa classe
5. On donne des services à l'élève dans une classe spéciale située dans une école régulière
6. On donne des services à l'élève dans une école spéciale
7. L'élève reçoit un enseignement à domicile
8. L'élève reçoit un enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier

Durée du service durant une journée de classe

Bien que l'on puisse imaginer d'autres combinaisons des possibilités de service, les aspects importants de ce modèle sont les suivants: a) l'élève est au coeur du plan d'organisation des services; b) l'emphase est placée sur le service, non sur la fréquentation, alors qu'on assure une concordance entre les besoins individuels et les ressources organisationnelles.

Les conditions requises

Les conditions reliées à l'implantation du modèle des possibilités de service sont semblables à celles qui se rapportent au système en cascade (voir annexe C). Ce modèle exige néanmoins l'apport d'éléments supplémentaires.

1. Il est important que les intervenants du milieu scolaire fassent la distinction entre placement (ex.: secondaire I) et statut (ex.: mésadapté socio-affectif); et connaissent ce qu'est un programme éducatif organisé en fonction d'une approche plus individualisée (ex.: une planification qui orchestre les services éducatifs à partir de la grille des «possibilités de service»).

2. Le modèle des possibilités de service peut sembler à l'élève plus difficile à comprendre - ou plus facile à manipuler. Une supervision étroite et la nécessité de le guider peuvent être requises. Aussi, est-il nécessaire qu'une personne soit responsable de la coordination des services qu'exige chacun de ces élèves.

3. Le système en cascade et le modèle des possibilités de service supposent chacune des fonctions, des responsabilités et des manières de travailler, nouvelles ou modifiées. Le succès du modèle est étroitement relié à ses modalités d'implantation, de développement et de consolidation.

Commentaires sur le modèle des possibilités de service

Alors que ce modèle peut sembler répondre à certains points que soulevait l'application du système en cascade, il suscite, toutefois, des questions supplémentaires.

1. Comment peut-on orchestrer temps, espaces, matériels, fournitures et personnels entre les différentes possibilités de service, sans provoquer un chaos dans l'organisation? Cette question sera abordée dans le chapitre qui traite du plan d'éducation personnalisé.

2. Comment ce modèle peut-il être utilisé, de concert avec les autres ressources extérieures à la salle de classe, comme par exemple, les agences de services sociaux, les services de santé, les parents des élèves, les organismes extérieurs? On traitera de cet aspect dans la section se référant aux modèles où on retrouve une collaboration entre les organismes de la communauté.

3. Advenant le cas où les ressources de l'école sont inadéquates ou encore que les services disponibles sont insuffisamment perfectionnés pour structurer les expériences de l'élève à l'intérieur de schèmes normalisés, que se produit-il? Les

résultats de cette recherche tendent à démontrer qu'il s'agit là de véritables problèmes auxquels sont confrontés plusieurs écoles de l'île de Montréal. On peut alors conclure que le développement de services nouveaux ou existants peut devenir nécessaire. Des stratégies orientées à cette fin sont d'ailleurs proposées dans les prochaines sections de l'étude.

LE PLAN D'EDUCATION PERSONNALISE: UN INSTRUMENT DE COMMUNICATION ET DE COORDINATION

Le plan d'éducation personnalisé (P.E.P.; adaptation de I.E.P.) constitue un modèle organisationnel complémentaire au modèle des possibilités de service. Aux Etats-Unis, le «I.E.P.», tel qu'exigé par la Public Law 94-142, constitue un document quasi légal faisant partie intégrante de l'obligation de se porter garant des services donnés aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Au Québec, il n'existe pas de lois ou de documents légaux semblables.

Références: 4, 41, 43, 76, (84), 94, (129), (131), 142, 149, 183, 198, (200), (218), 219, 244, 263, (274), 281, 286, 302, 346, (363), 377, (378), 379, 422, 425, 431, 449, 457, 473, 476, (481), 491, (516), 522, 530, (532), (535), 536, (537), 550, 551, 553, 554, 567, 572

Le P.E.P. est présenté ici comme un outil conçu pour faciliter la coordination des services offerts à un élève et la communication entre les divers intervenants.

Le P.E.P. est constitué d'énoncés concernant:

1° le niveau actuel de performance de l'élève;

Références: 2, 43, (84), 97, (129), 219, (274), 377, 425, 457, 495, 516, 550, 567

2° des objectifs précis que l'élève doit atteindre, y inclus des objectifs intermédiaires, mesurables et en rapport avec les objectifs à long terme;

Références: 41, 43, (84), 86, 128, (129), (218), 274, 341, 377, 425, (457), 495, 516, 550, 567

3° une énumération des services qui devront être offerts à l'élève, comprenant une description des fonctions et des responsabilités afférentes ainsi qu'une délimitation des possibilités de l'élève de participer aux programmes académiques réguliers;

Références: 43, (84), 86, (129), (274), 377, 425, (457), 487, 495, 516, 550, 567

4° des procédures et critères objectifs d'évaluation;

Références: 41, 43, (84), 86, 128, (129), 138, (154), 160, 263, (274), 300, (340), 454, 457, 495, 550, 567

5° une date où se fera l'examen du progrès de l'élève.

Références: 43, (84), 100, 101, 103, (129), (274), 425, 495, 550

Grâce à cette démarche, l'élève, sa famille, ses professeurs, et tous les autres intervenants impliqués dans sa croissance et son développement, disposent de définitions claires des problèmes et des objectifs à atteindre et savent la nature des interventions requises. L'utilisation du P.E.P. comme instrument de communication et de coordination devrait éliminer toute duplication, absence, ou mauvaise attribution de services. Ceci est facilité par l'utilisation du P.E.P. comme document de base où l'on inscrit les plans auxquels on adhère, en accord avec l'élève. On ne doit pas y recourir comme s'il s'agissait simplement d'un rapport ou d'une série de directives que des personnes qui n'auraient pas participé à son élaboration, devraient suivre.

MODELES SE RAPPORTANT AUX RESSOURCES HUMAINES

Problèmes de fond

En dernière analyse, la qualité des services aux élèves est fonction des personnes qui les assurent. Cela soulève deux points.

Références: 17, 31, 43, 87, 114, 115, (174), 195, 196, 198, 199, 219, 223, 250, (264), 265, 281, 285, 368, 370, 373, 375, 388, 427, 443, 466, 472, 525, 526, (529), (530), (534), (536)

Premièrement, quelles sont les ressources humaines requises? Dans une large mesure, la réponse à cette question dépend fréquemment des modèles organisationnels ainsi que des modèles d'intervention utilisés. Cependant dans un contexte précis, il est important de noter qu'il n'y a pas nécessairement de relation directe entre le fait d'avoir un diplôme et posséder les qualités requises. Les programmes de formation (pré-service et en cours de service) qui n'ont pas comme objectif de développer une compétence manifeste pour satisfaire aux exigences de l'emploi ne fournissent pas toujours une préparation adéquate. De plus, les ouvrages consultés indiquent que les qualités personnelles des individus appelés à oeuvrer auprès des élèves présentant des difficultés graves de comportement constituent un facteur déterminant du succès des interventions. Les procédures de recrutement et de sélection fondées sur d'autres facteurs peuvent entraîner des dénouements insatisfaisants, aussi bien pour les élèves que pour ceux qui travaillent auprès d'eux.

Références:
- En général: 3, 11, 89, 135, 157, 174, 195, 197, 245, 250, 443
- Compétence manifeste: 17, 32, 128, 131, 185, 197, 198, 199, 225, 250, 370, 373, 377, (529), (530), (533), (536), 557, 560
- Qualités personnelles: 32, 128, 197, 198, 199, 281, 375, 377, (477), (533), (536), 558, 571

Deuxièmement, les écoles devraient-elles, prioritairement, recourir aux services de praticiens en santé mentale puisqu'ils semblent avoir plus d'habileté et d'expérience pour s'occuper de cette clientèle? Ou, devraient-elles voir au développement d'habiletés appropriées comme complément à leurs habiletés de praticiens de l'éducation? Les tendances semblent suggérer qu'un recours prioritaire aux praticiens en santé mentale comme dispensateurs de services directs dans les écoles produit, à long terme, un rendement qui va en diminuant.

Références: 131, 174, 201, 302, (328)

Disons de plus, que certains spécialistes (ex.: psychologues et orthopédagogues) peuvent être utilisés comme ressources en consultation et en perfectionnement plutôt qu'en intervention directe; un changement de rôles est ainsi possible. De même, l'implication du personnel de première ligne (ex.: les enseignants réguliers) semble devenir de plus en plus courante, selon les ouvrages les plus récents.

Références: 1, 11, 117, 118, 124, 131, 142, 144, 152, 155, 174, 201, 279, 328, 351, 411, 489, 516, 548

Les conditions requises

Les deux dernières tendances que nous avons citées laissent présager un service plus efficace et une meilleure qualité de vie de travail. Il n'en reste pas moins que certaines conditions fondamentales doivent être prises en considération avant qu'on ne procède à leur implantation. Les changements de rôle ne se font pas facilement. Ils touchent à l'essence même de l'identité professionnelle. Ils peuvent aller à l'encontre de la tradition et des conventions collectives. Ils ne réussissent habituellement pas sans sensibilisation, formation et support adéquats. Ces changements doivent donc se faire à partir d'une approche globale qui tient compte autant des facteurs humains que des objectifs techniques poursuivis.

LE PERFECTIONNEMENT

Un tableau de l'ensemble des compétences requises devrait servir comme point de départ de tout programme de perfectionnement. Ces compétences sont du reste très bien présentés dans plusieurs ouvrages de référence. Lorsqu'on a la possibilité d'embaucher du personnel qui dispose autant des qualités humaines que de la compétence professionnelle requise, on se trouve dans une situation idéale. Dans le cas contraire, on dispose d'un certain nombre de modèles axés sur la formation en cours d'emploi. Toutefois, avec ces modèles, il faut être prudent (Grosenick & Huntze, 1980). Les commentaires qui suivent aideront.

Références: 21, 25, 31, 107, 118, 135, 141, 195, 245, 254.1, 319, 328, 333, 370, 388, 429, 528

Les sessions

> «...On se préoccupe beaucoup de concevoir ce qu'est un perfectionnement en exercice, les objectifs qu'il doit poursuivre et comment on doit le faire.
>
> Les gens n'acceptent plus d'écouter pérorer, en solo, pendant deux heures sur un sujet simple et à la mode. Cela ne signifie pas qu'une telle forme de perfectionnement en exercice n'ait pas de rôle à jouer à l'intérieur d'une conceptualisation globale de cette approche. C'est le contraire qui est plutôt fondé. Cette démarche est fondamentalement valable comme technique de prise de conscience. Comme tel, il s'agit donc d'une étape initiale qu'on retrouve dans la majorité des processus d'apprentissage. Le problème, de fait, c'est que la

plupart des écoles et des institutions considèrent le perfectionnement en exercice comme une méthode pour améliorer les habiletés de leur personnel; elles recherchent des changements de comportement chez leur personnel. Elles perçoivent, souvent avec justesse, que cette technique ne provoque pas de tels changements. Et malheureusement, lorsqu'il ne se produit pas de modification de comportement, elles ont l'impression qu'elles ont perdu du temps et de l'argent. Les personnes qui ont collaboré à ce programme éprouvent également, pour leur part, une frustration puisque cela peut signifier qu'elles n'ont pas été suffisamment efficaces ou qu'elles n'ont pas fait correctement leur boulot. De fait, plusieurs conseillers en perfectionnement refusent maintenant de participer à de telles sessions à cause des critiques croissantes, et d'une certaine manière injustifiées que l'on formule sur ce mode de travail. Il est donc impératif que les conseillers en perfectionnement et leurs étudiants soient clairement informés des buts de tout type de perfectionnement et que de tels programmes soient conformes aux attentes des deux parties.

Il y a un besoin impératif, tant pour les conseillers que pour les participants au perfectionnement, de repenser complètement ce processus. Si l'on juge valable que le but est de modifier des comportements, et la plupart des gens sont d'accord avec cela, alors il faut incorporer, dans la mise en place d'un plan de perfectionnement, ce que l'on sait sur les processus d'apprentissage. Les participants au perfectionnement ne peuvent s'attendre à obtenir des modifications de comportement de grande envergure à partir d'une, deux ou trois leçons de deux heures au cours d'une année. Les conseillers ne peuvent espérer, pour leur part, atteindre ce même but à l'intérieur d'un tel contexte. Ainsi, le modèle de perfectionnement en exercice axé sur la modification de comportement, doit être repensé afin qu'il devienne un processus intégré et continu qui exige un engagement en temps et en argent pour ceux qui le reçoivent. Plusieurs modèles peuvent inspirer cette refonte. Nous en donnons ici un bref échantillonnage: 1) une évaluation des besoins; 2) une prise de conscience; 3) un modèle de changement: théorie et pratique; 4) un changement planifié; 5) un suivi; et 6) une évaluation.

Les méfaits qui découlent d'un perfectionnement mal préparé sont de deux ordres: 1) un gaspillage appréciable d'argent provenant de l'état et des organismes éducatifs locaux et 2) une mauvaise réputation accolée au terme générique de perfectionnement en exercice.

Le perfectionnement en exercice demeure un outil valable. Tout particulièrement dans le domaine des difficultés graves de comportement où on observe une pénurie d'enseignants, il constitue un moyen excellent pour former et/ou réorienter les professeurs d'expérience à un rôle de dispensateurs de service pour cette catégorie d'élèves. Ceux à qui ces programmes sont destinés ne peuvent continuer à blâmer les conseillers de provoquer des modifications de comportement inadéquates lorsqu'ils n'ont pas entièrement conceptualisé ce que devrait être le perfectionnement. Les dispensateurs ne peuvent pas non plus continuer à

laisser croire que le recours au perfectionnement en exercice peut modifier des comportements à l'intérieur de brèves périodes de temps. Seul un engagement à bien conceptualiser ce qui peut être un perfectionnement continu peut apporter des modifications de comportement et justifier les investissements qu'il exige. (Grosenick & Huntze, 1980, p. 89-91).»

Références: 17, 21, (127), 131, 141, 185, (195), (196), (198), (199), 201, 228, 245, (258), (259), (264), 265, 281, (285), (302), 345, 357, 367, 369, 375, 388, 419, (420), (421), 466, (477), 511, 522, 535, 537, 543, 555, 571

La consultation

Si la consultation recourt à un modèle évolutif (process model), tel que décrit dans l'annexe D, elle peut constituer un moyen efficace de développement professionnel. Lorsqu'un titulaire de classe a travaillé de concert avec un spécialiste sur un certain nombre de cas, il est à prévoir qu'avec le temps il deviendra plus autonome.

Références: 7, 32, 89, (117), 185, 197, (218), 226, 227, 259, (298), 302, 328, (377), (477), 520, 567

Les visites

Bien que la formation professionnelle à l'intérieur de l'école ainsi que le recours à des consultants peuvent être utiles, la visite d'écoles où on a mis en place des modèles qui donnent de bons résultats peut aussi avoir un impact positif. Une telle démarche favorise une crédibilité dans le programme. Elle offre aussi à la direction de l'école, aux professeurs et aux personnes-ressources l'occasion de rencontrer leurs homologues, de poser des questions et de découvrir ce qui se produit réellement. De plus, cela fait mieux voir le fonctionnement réel de la démarche. Le défi que pose cette approche est d'adapter par la suite le modèle observé à la réalité de sa propre école.

Références: 259

Les autres activités de développement professionnel

Sous cette rubrique, on peut énumérer la participation à des conférences ou à des ateliers, les échanges de personnel pour des périodes prolongées et la disponibilité d'ouvrages de référence se rapportant aux problèmes locaux.

Références: 17, 107, 108, 117, 118, (174), 228, 229, 230, (237), 310, (329), 367, (379), (420), 463, (498), 537, 560

PROCEDURES RELIEES A LA MISE EN OEUVRE DES SERVICES

Des procédures ont été définies pour tout ce qui se rapporte à la mise en oeuvre des services scolaires réguliers. Cela comprend l'inscription des élèves, leur situation à l'intérieur d'un niveau spécifique qui correspond à leur âge et à leur rendement scolaire, l'organisation des activités reliées au programme scolaire ou d'ordre parascolaire, et même l'obtention d'un diplôme.

La mise en oeuvre de services éducatifs pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, comme ceux présentant de graves difficultés de comportement, exige à la fois des additions aux procédures régulières et une plus grande précision dans leur exécution.

Références: 1, 2, 3, 14, (69), 82, 88, (99), (129), 149, 199, 205, 265, 274, 311, 328, 341, 351, 355, (367), 387, 426, 481, 494, (532), 550, 572

Les formulations de procédures reliées à la mise en oeuvre de services se conforment à un modèle similaire; on observe toutefois qu'elles sont généralement adaptées aux besoins spécifiques des commissions scolaires ou des écoles. Ce rapport présente un modèle de base. Pour ce qui est du matériel d'appui, tels les échantillons de formulaires et les étapes de procédure, on retrouvera des références pertinentes dans la bibliographie de cet ouvrage.

Références: 3, 15, (33), (75), 85, 100, 125, (129), 159, 172, 183, 197, 200, 205, 211, (218), 235, 275, 287, 289, 297, 361, 412, 426, 448, 473, 485, 504, 522, 525, (526), 527, 530, 536, 537, (554), 559

Les conditions requises

Les points suivants doivent être précisés à chacune des étapes de la mise en oeuvre de services:

- les fonctions des intervenants;
- leurs responsabilités;
- les besoins en documentation spécifique;
- les procédures de prise de décision;
- la séquence des événements que l'on prévoit;
- les dates d'échéance de ces événements.

Les étapes reliées à la mise en oeuvre de services

1. L'identification préliminaire - le «premier signal»

Lors de cette étape, les personnes qui sont habituellement en contact étroit avec l'élève déterminent que celui-ci présente des difficultés si graves de comportement que son cas exige une attention spéciale.

Conditions spécifiques requises

- Une définition précise et adéquate de ce qu'est un comportement inacceptable.
- Une série de critère axés sur le comportement de l'élève pour déterminer s'il est éligible à une intervention.
- Une formation professionnelle adéquate pour le personnel susceptible de faire cette identification sommaire.

Références: 4, 41, 43, 75, 76, (82), 101, 130, 147, (218), 264, 275, 367, 406, 412, 522, (532), 553, 572

2. La poursuite de l'identification

Cette étape consiste à transmettre le nom de l'élève et la nature du problème qu'il semble éprouver à une personne désignée à cet effet. Il appartient alors à cette personne de prendre l'une des décisions suivantes:

a) Le comportement de l'élève n'exige pas d'intervention spécifique.

b) Les mesures disciplinaires régulières de l'école suffisent pour prendre soin efficacement du problème de comportement de l'élève.

c) Le comportement de l'élève exige des interventions qui dépassent les mesures disciplinaires (les décisions «b» et «c» peuvent être prises concurremment).

d) Les informations pouvant justifier une décision sont incomplètes; d'autres données devront être recueillies avant qu'on envisage la façon d'aider l'élève.

Références: 3, 41, 43, 75, 76, (82), 95, 101, 149, (218), 264, (274), (277), 367, (378), (379), (481), 495, (514), 522, 530, (532), 572

Conditions spécifiques requises

- Documentation écrite sur l'élève et ses problèmes.
- Un code disciplinaire précis et un guide régissant son utilisation.
- La personne désignée comme étant apte à prendre de telles décisions devrait avoir un statut administratif et les responsabilités s'y rapportant.
- La personne désignée aura eu une formation professionnelle adéquate lui permettant de prendre une décision immédiate ou encore de recueillir les informations supplémentaires requises.

Références: 4, 15, 33, 75, 76, (82), 101, (218), 264, (274), (277), 361, 367, (378), (379), 530, (532), 553, 572

3. L'évaluation de l'élève et de ses problèmes apparents

Deux objectifs sont poursuivis lors de cette étape: premièrement, on établit les justificatifs d'un besoin de service spécial; deuxièmement, on procède à l'examen des problèmes de l'élève en fonction de son développement. Le but recherché consiste, de fait, à planifier des interventions spécifiques qui peuvent être utiles pour résoudre les problèmes apparents de l'élève et tout autre problème.

Conditions spécifiques requises

- L'école doit pouvoir faire appel à des services d'évaluation adéquats.
- L'évaluation doit être structurée d'une manière telle que le délai qui sépare le moment où on réfère et celui où il y a intervention, est réduit à un strict minimum. Une politique permettant au personnel des écoles de cueillir une partie ou l'ensemble des informations (ex.: données démographique, d'observation, etc) permet de réduire ce délai.
- Les personnes impliquées dans cette évaluation devront avoir une formation et une expérience appropriées. Cela s'applique tout aussi bien à la personne responsable de l'évaluation qu'aux autres intervenants, comme les enseignants à qui on demanderait de cueillir des informations ou de participer aux évaluations.
- Comme certains aspects du processus d'évaluation exigent préalablement le consentement écrit des parents ou des tuteurs, il faudra obtenir ces autorisations avant d'entreprendre quelque action qui déborde les cadres du programme régulier.

Références: 4, 75, 76, (82), 85, 97, 101, 183, 263, 264, 274, 275, 364, 367, 377, 378, 406, 422, 426, 530, (532), 550, 553, 572

4. Planification des interventions destinées à résoudre les problèmes apparents de l'élève et des autres s'y rattachant

Il s'agit là d'une étape critique puisqu'il faut allouer à l'élève des ressources que l'on n'a pas en abondance. Il faut prendre en considération les informations passées et présentes pour bien juger des interventions à venir. On devrait avoir:

a) une synthèse des informations obtenues lors des évaluations, dans un langage accessible à tous ceux qui auront à intervenir;

b) un énoncé d'objectifs, formulé d'une manière telle qu'il favorise les évaluations subséquentes;

c) un plan des activités soulignant:

- quand elles se produiront,
- où elles se produiront,
- avec qui elles se produiront,
- ce qui sera exigée de l'élève,
- la personne responsable de l'ensemble;

d) un système de communication entre tous les intervenants;

e) une date où on évaluera le progrès.

Conditions spécifiques requises

Cette étape exige que les intervenants disposent de temps suffisant pour se rencontrer et préparer un plan d'intervention. On devra tenir compte de la disponibilité des personnes qui, normalement, n'oeuvrent pas à l'école, tels les parents. Dans la mesure où les procédures seront suffisamment précises et où les intervenants pourront échanger avec efficacité, le temps requis peut être réduit à un minimum. Dans le cas contraire, il faudra prévoir plus de temps.

Le rôle de la direction de l'école est très important lors de cette étape puisque la prérogative de l'allocation des ressources lui appartient.

Références: 16, 75, 76, (82), 101, 114, 178, 183, 227, 264, 275, 304, 328, 341, 363, 367, 426, 476, (477), 495, 502, (532), 552, 553, 563, 564, 568, 569, 573

5. Implantation des services

Cette étape sert à concrétiser la précédente. Elle sera facilitée par les facteurs suivants:

a) la nomination d'une personne responsable du processus d'implantation, ce qui, en pratique, pourrait inclure la coordination, la consultation ou la mise en oeuvre directe de services;

b) un document écrit sur le P.E.P. que l'on a développé devrait être remis à chacun des intervenants. La mémoire humaine étant ce qu'elle est, le recours à une telle initiative permettra à chacun de suivre les plans d'intervention avec beaucoup plus de facilité, surtout s'ils sont complexes.

6. L'examen des progrès

Le progrès de tous les élèves est soumis à des examens périodiques. Dans le cas de ceux qui ont besoin de services spéciaux, on observe, par contre, plusieurs différences importantes.

a) Les intervalles qui séparent les évaluations périodiques régulières ne s'appliquent pas toujours dans un tel cas. De fait, le progrès de ces élèves peut être parfois assujetti à des évaluations quotidiennes.

b) La précision des objectifs qu'on doit examiner est beaucoup plus grande; ils sont plus spécifiques et on peut les mesurer. Cela permet de fournir une rétroaction rapide à ceux qui ont planifié le P.E.P.; on peut apporter des ajustements en se basant sur des données descriptives plutôt que sur des impressions générales.

c) Le format de l'examen peut différer de la méthode régulière. Ainsi, plutôt que d'émettre un simple bulletin, on peut recourir à une rencontre où seront présents l'élève et sa famille.

d) L'évaluation peut entraîner des décisions immédiates concernant:

- des modifications d'objectifs
- des modifications d'interventions
- des évaluations supplémentaires
- la fin immédiate de services spéciaux

Références: 75, 76, (82), 263, 264, 275, (281), 340, 367, (378), (379), 426, 459, (532), 552